

CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO E DA ESCUTA CORPORAL *através DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA*

-
*Unidade Curricular:
Experiência Artística como
Direito Educacional*





INDICE

QUEM SOMOS? 4-5

EXPECTATIVAS DA PESQUISA 6-7

CONTEXTO DA PESQUISA 8-9

INSPIRAÇÕES PARA A PESQUISA 10-11

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS 12-25

Percurso das atividades propostas 16-17

Momentos significativos 18-19

Desafios/Soluções ? 21-22

O que aprendemos? 22-23

Evidência da pesquisa 24-25

REFLEXÕES 26-27

ANEXOS 28-38

QUEM SOMOS?

—

—



ANA GESTOSA, 24

—

- Portuguesa
- Licenciatura em Ciências da Educação
- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

ANA LEITE, 25

—

- Portuguesa
- Licenciatura em Design de Comunicação (ESAD)



TATIANA BETZ, 32

—

- Brasileira
- Instrutora de Yoga
- Bacharelado - Engenharia de Produção
- Faculdade PUC_RJ



DIANA VIEIRA, 27

—

- Brasileira
- Professora de Dança
- Licenciatura em Dança
- Faculdade Angel Vianna

EXPECTATIVAS DA PESQUISA

—
—

Promover o bem-estar através de uma experiência artística para um grupo específico.

Desenvolver as nossas próprias habilidades enquanto facilitadoras e observadoras, a fim de educar através da arte.

Aprender a criar um espaço de escuta com o próprio corpo, de confiança e conexão entre todos os envolvidos na experiência.

Provocar uma mudança de comportamento em relação ao auto-cuidado através da arte.

Investigar como, através da arte, as pessoas conseguem criar estratégias para lidar com os seus limites e desafios internos.

8

QUAL A RELEVÂNCIA
DA ARTE PARA CRIAR
UM ESPAÇO ONDE POSSA
EXISTIR UM DIÁLOGO
CONSIGO PRÓPRIO?

—

9

CONTEXTO DA PESQUISA

—

Tivemos como contexto de intervenção a Associação para a Arte e Movimento (APAM), uma instituição artística onde existe a oferta de uma variedade de aulas adequadas a todas as idades, nomeadamente aulas de dança, de música, de desenho e pintura. O espaço escolhido pertence a uma das integrantes do grupo, por esse motivo foi-nos possível obter uma fácil negociação de entrada no mesmo.

A opção por esta instituição partiu da vontade do grupo em investigar a questão das vulnerabilidades associada às fragilidades individuais internas, sem necessariamente ser o próprio.

O grupo com o qual realizamos as atividades era constituído por oito pessoas com idades compreendidas entre os oito e os cinquenta anos de idade - todos alunos da APAM.

A nossa escolha recaiu por uma faixa etária diversa com o propósito de observar qual o impacto de uma mesma atividade sob perspectivas distintas.



"Vamos voltar à ideia de Michelangelo de remover superfícies aparentes para revelar ou libertar a estátua que está contida na pedra desde o início dos tempos (...). Ele não está só removendo superfícies aparentes de um objeto externo, está apenas removendo superfícies aparentes do SER, revelando sua natureza."

(NACHMANOVITCH, Stephen. Livro: Ser Criativo. 5a edição, pg 39)

...Porque fala sobre lapidar para dialogarmos com nossa voz interior.

"Se estivesse esperando para saber quem eu era ou o que eu queria fazer antes de começar a "ser criativo", bem, eu ainda estaria sentado tentando me entender ao invés de estar fazendo o que quer que seja. Pela minha experiência, é no ato de criar e de fazer nosso trabalho que descobrimos quem somos."

(KLEON, Austin. Livro: Roube como um Artista. Ed. Brasileira. Editora Rocco. Pg 25)

...Porque fala sobre não esperar o momento perfeito e ideal para nos experimentarmos como facilitadoras de um percurso artístico como esse.

INSPIRAÇÕES PARA A PESQUISA

Achamos pertinente trazer aqui algumas citações que nos inspiraram, sendo elas:

"Para Zinker, todas as atividades criativas devem iniciar-se com movimentos e, portanto, ele sempre começa seu workshop com música e exercícios de movimentos no espaço, transpondo-os, posteriormente, (...)" (

CIONAI, Selma. Percursos em Arte Terapia)

...Porque fala sobre iniciar com movimentos e a coerência e cuidado com a sequência de atividades.

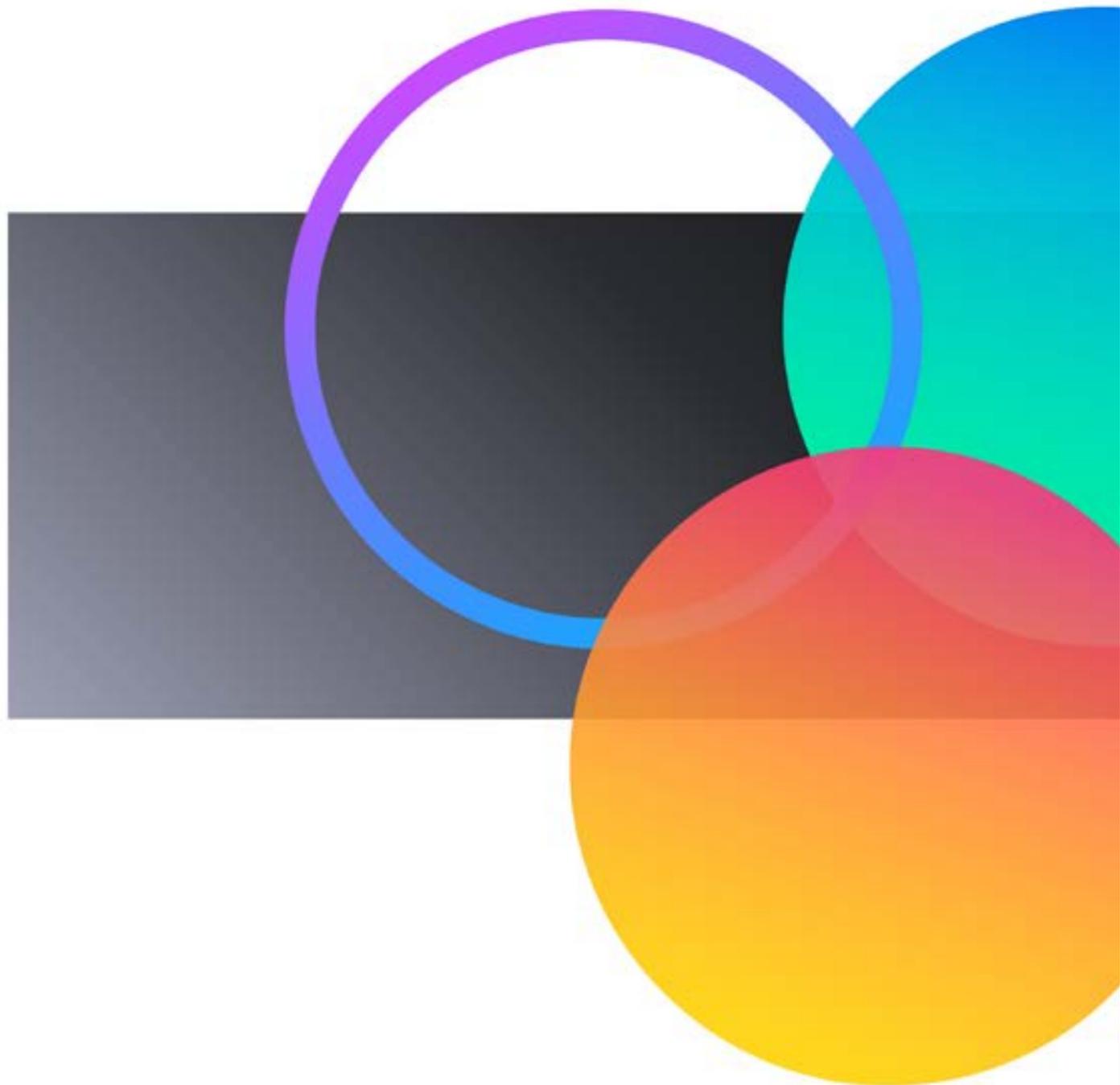
"Os processos internos da pessoa se refletem na sua produção. Está saindo de um estado energético extremamente indiferenciado em direção à clareza de awareness."

(Zinker, 1978, p.252)

...Porque fala sobre o despertar da consciência quando os processos internos são acessados.

REFERENCIAL TEÓRICO

—
Tais referenciais teóricos utilizados em aula são como inspiração para nossas atividades, porque...



AGOSTINHO RIBEIRO

"Esta perspectiva é particularmente interessante porque, sendo a criatividade uma qualidade da inteligência, todas as atividades em que a inteligência se aplique - pensamentos, percepções, ações, comportamentos - são potencialmente criativas."

(Mistério da Criatividade. Teorias e práticas nas ciências e nas artes, na vida cotidiana e na educação., pg 58. Edições Afrontamento)

> Porque nos instiga a incentivar a criatividade em nossas dinâmicas. E, portanto, assim também cultivarmos em nós a habilidade de criar e inovar.

TOM BARONE

"We encourage those who are in charge of schools and departments in university and colleges where social researches are educated to provide the practical resources needed to become proficient in producing various forms of arts based research."

(Barone, Tom, & Eisner, Elliot W. (2012). Arts based research. pg 62. Thousand Oaks, CA: Sage.)

> Por nos encorajar a realizar atividades com corpo, música, meditação e partilha.

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI (1997)

"Unless enough people are motivated by the enjoyment that comes from confronting challenges, by discovering new ways of being and doing, there is no evolution of culture, no progress in thought or feeling"

(Csikszentmihalyi, 1997: 110)

> Porque nos motiva a organizar experiências que tragam desafios. Com o desenvolvimento de novas formas de dança, meditação e interação tais experiências possam promover uma nova visão de mundo e prazer no sentir.

JOHN DEWEY

"Art is a human experience and event with a sense of meaning, a bridge between the experience of individuals and the community".

(Dewey John; Experience and education)

> Quando nossas atividades artísticas são pontes para experiências que transbordam o indivíduo e afetam a comunidade positivamente.

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

—

Para a implementação da nossa pesquisa, identificamos palavras chave que nos inspiraram, sendo elas: o movimento, o respirar, a leveza, a consciência, a presença, a conexão com o próprio corpo, a confiança, o riso, as interações e o relaxamento.

A partir dessa combinação de palavras desenhamos uma estrutura com foco em três aspectos: mente, coração e corpo, a fim de proporcionar a cada participante um equilíbrio na sua totalidade, o que poderia traduzir-se em bem-estar.

Tendo em conta as nossas experiências profissionais e interesses pessoais – como dança, música, yoga e meditação – chegamos ao modelo abaixo, que nos indica os quatro momentos transversais a todas as sessões:

ACOLHIMENTO
DO GRUPO

—

MOMENTO
DE PARTILHA

—

ATIVIDADE
relação com
o corpo

—

MEDITAÇÃO
relaxamento

—

PERCURSO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Tendo como base um plano geral para as três sessões, desenvolvemos quatro momentos distintos, mas que fossem transversais as todas as experiências. Esta base ajudou-nos a manter a coerência durante todo o percurso, no entanto, em cada sessão houve uma variação das atividades propostas a fim de evitar a saturação do grupo e desta forma optamos por uma estrutura a que o grupo envolvido pudesse caminhar por percursos distintos de sensibilização.

Cada sessão teve uma duração de vinte minutos, existindo um total de três sessões, que foram realizadas durante três semanas consecutivas. Após cada sessão entendemos a importância de existir um momento para a reflexão onde nos fosse possível partilhar as impressões, as sensações e percepções enquanto grupo, uma vez que as memórias estavam mais presentes.





ACOLHIMENTO DO GRUPO

– *O grupo chega, a luz na sala está indireta, a música instrumental já preenche o espaço, faz-se a roda. O círculo acolhe, é proposta uma apresentação individual através do corpo, sem nomes ou palavras, apenas gestos e movimentos. "Que movimento vos representa e apresenta hoje?". Todos se apresentam. Todos são bem vindos. Respiramos juntos e abre-se a roda.*

O percurso das sessões deu-se da seguinte forma:

–

ATIVIDADE – RELAÇÕES COM O CORPO

– *O grupo presente lança-se ao espaço em caminhos e cruzamentos que promovem uma atmosfera de descontração e interação. Sequências de curtas atividades corporais são propostas, que sustentam a escuta do corpo em percurso individual e, posteriormente, em duplas ou em grande grupo.*



Papéis desempenhados pelos elementos do grupo:

ACOLHIMENTO DO GRUPO:

Diana Vieira, Ana Leite e Tatiana Betz

ATIVIDADES

Diana Vieira e Ana Leite

MEDITAÇÃO E RELAXAMENTO

Tatiana Betz e Ana Leite

OBSERVAÇÃO

Ana Gestosa

MEDITAÇÃO - RELAXAMENTO

– *Depois de o grupo permitir-se a um estado vulnerável preenchido pela liberdade de expressão, risos, fragilidades e potências, os corpos são convidados a acalmar-se. Pausa. A roda refaz-se. O círculo convida ao acolhimento final. Juntos respiram juntos meditam.*



MOMENTO DE PARTILHA

– *Abrem-se os olhos, surge o espreguiçar, e no mesmo instante o grupo revela indícios de relaxamento e bem-estar. A palavra ocupa o círculo, é chegada a hora de partilhar. Partilha livre, sincera e espontânea de como se sentem e como se sentiram. Eis que surge nosso maior retorno em observar.*



MOMENTOS SIGNIFICATIVOS

No momento de partilha foi possível observar e constatar o sentido desta experiência artística para o grupo participante através dos seus testemunhos. Testemunhos estes que acabaram por se aproximar daquilo que tínhamos como expectativa, refletindo com clareza a nossa proposta e indo ao encontro da nossa pergunta de pesquisa.

Qual a relevância da arte para criar um espaço onde possa existir um diálogo consigo próprio?

"Em cada minuto que seja possível parar é importante para que o dia se torne diferente".

"Por ser a terceira vez que estamos juntos, hoje sentiu-se de forma mais natural".

"No final de um dia cansativo, conseguir parar é muito bom, para ouvir o que esta a volta".

"Um tipo de atividades que dão ânimo"

"Senti que foi o primeiro momento do dia em que consegui parar".

"Esse tipo de atividade nos ajuda a relaxar".

"Acho que se fosse integrado este tipo de experiência no dia do trabalho (por vinte ou trinta minutos), ajudava a recarregar baterias, ajudando também nas relações entre as pessoas".

"Pessoalmente, hoje senti que consegui estar mais descontraída".

ALGUNS DESAFIOS ENFRENTADOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS

> Conciliar os horários em que todas as quatro participantes do grupo de pesquisa pudessem estar presentes para a realização das sessões

> Lidar com as nossas próprias inseguranças enquanto facilitadoras – ideia de fazer uma boa condução de atividades e que tudo corresse bem;

> Após a primeira sessão, identificamos uma necessidade de alterar os exercícios propostos para que não houvesse uma saturação do grupo

> Encontrar um grupo diverso e disposto a colaborar na nossa pesquisa;

> Na segunda sessão, no momento da roda de partilha não obtivemos praticamente nenhum relato por parte do grupo de participantes.

> As atividades foram conduzidas por mais que uma facilitadora, o que permitia ganharmos tempo no caso de alguém se atrasar;

> Antes de cada sessão, reuníamos-nos brevemente para conversar sobre as atividades em que cada uma estaria mais responsável, permitindo assim que todos os passos da sessão estivessem bem articulados;

> Motivando-nos umas com as outras, fortalecendo a nossa rede de apoio em quanto grupo, inspirando-nos em frases e livros já citados acima.

> Foi necessária uma conversa com a docente para clarificarmos se tal questão comprometeria o andamento da pesquisa, sendo-nos referido que não haveria problema desde que fosse mantida a estrutura base da experiência.

> Organizar uma sessão à parte, de qualquer atividade existente na APAM, num horário que todos os alunos estivessem disponíveis;

> Não forçamos os relatos, no entanto preparamo-nos com perguntas mais direcionadas e investigativas para a última sessão de partilha, procurando introduzir mais os “porquês” de forma a aprofundar o diálogo e obter mais impressões e sensações do grupo participante.

SOLUÇÕES













EVIDÊNCIAS DA PESQUISA
_ Qual a importância das evidências?

Os registros fotográficos e audiovisuais foram importantes para evidenciar cada etapa de todo o processo, fazendo-nos visualizar o ambiente como um todo. A fotografia captou a essência poética que atravessa a aparência e que acaba por revelar a nossa contribuição na promoção do bem-estar.

O QUE APRENDEMOS?

-

>A importância de identificar com clareza as expectativas e objetivos, bem como estruturar uma experiência que propicie uma atmosfera de cuidado com todos os participantes, tendo ela um começo de acolhimento e um final de escuta.

>Sobre as facilitações serem conduzidas com coerência. Estarmos todas em sintonia e comunicação afinada com o intuito de obter uma base segura para lidarmos com possíveis adversidades.

> Mesmo existindo uma base bem estruturada e sólida é importante enquanto facilitadores estarmos flexíveis ao imprevisto e aos acontecimentos inesperados.

> Como o estado de humor do facilitador pode influenciar na atmosfera do grupo;
>Com as sessões compreendemos que criar um espaço de escuta e partilha é muito importante para finalizar de forma acolhedora.

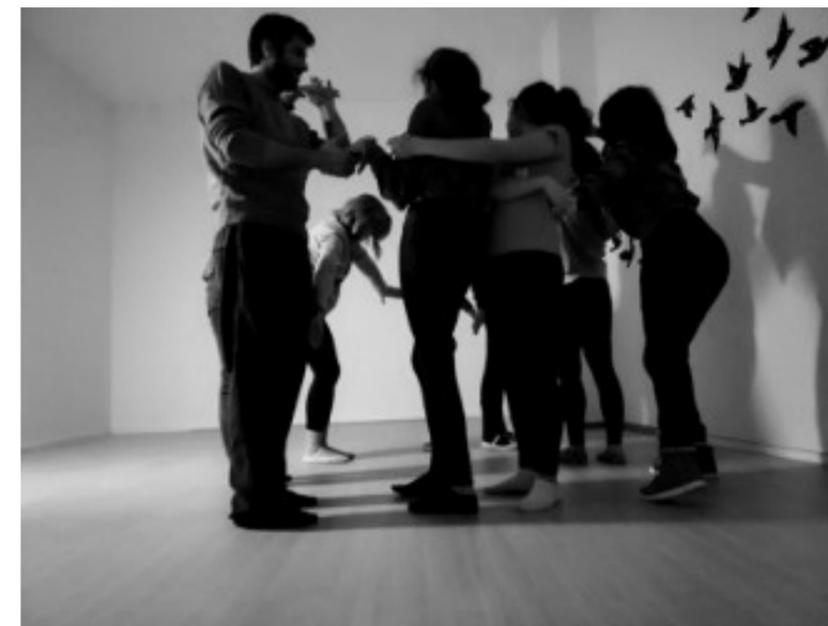
>Ao facilitar esta experiência artística, nós enquanto facilitadoras também tivemos oportunidade de criar diálogos com nós mesmas.

>Independentemente de se saber se irá ser feito um trabalho perfeito, o importante é fazer e aprender.

> Quando vivenciamos a mente, o coração e o corpo numa mesma experiência é possível construir um espaço de autêntica entrega e conexão.

REFLEXÕES FINAIS

-



A nossa pergunta de pesquisa norteou o processo criativo, prático e reflexivo, revelando-se em uma ferramenta importante para que estivéssemos alinhadas ao percurso planejado.

Foi, então, através dos testemunhos, das evidências fotográficas e dos nossos aprendizados, onde refletimos que facilitar experiências artísticas que, neste caso, relacionaram a mente – meditação, o corpo – movimento, coração – escuta e partilha, pode sim ser relevante para a construção de diálogos consigo próprio. Diálogos estes que criam espaços onde dedicamos tempo e atenção para nós mesmos, onde podemos parar por instantes, respirar e nos olhar de forma mais profunda e consciente. Essa conexão interna pode revelar-nos aspectos pessoais, antes não visualizados, ajudando-nos no autoconhecimento ou, simplesmente, promover um estado pessoal de maior conforto e relaxamento.

Ao pensar na experiência artística como um direito educacional, percebemos que este direito também está relacionado com a liberdade de ser quem somos. Pois, compreendemos através da nossa pesquisa que o caminho pela arte pode sensibilizar as conexões internas, sejam elas subtis ou profundas. E, quando dentro de um espaço seguro e acolhedor cria-se o suporte necessário para que as fragilidades e inseguranças dos corpos vulneráveis sintam-se aceitos. Por fim, refletimos que tanto os percursos educacionais quanto as construções de diálogos consigo próprio, são potencializados através da arte, na medida em que os o fluxo expressivo e os processos criativos são incentivados e cultivados.

***Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua construção***

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, 1996



DECLARAÇÃO

Estamos a solicitar a sua participação numa oficina de expressão artística, que terá lugar na Associação para a Arte e Movimento (APAM).

A oficina será dividida em três sessões de 20 minutos, distribuídas ao longo do mês de Novembro de 2018.

As atividades propostas serão com fins de estudo para um trabalho de investigação de Experiência Artística como Direito Educacional, unidade curricular da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

Gostaríamos de saber se aceita colaborar neste estudo, autorizando expressamente que seja feita a publicação das fotografias e imagens onde se encontre presente e que ilustrem as atividades, em que o mesmo participou.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento.

Data _____

O/A Encarregado/a de Educação | Tutor _____

O Aluno, se maior _____

ANEXOS

—

Anexos

Plano geral das sessões

Estudantes: Ana Leite (anap_leite@hotmail.com); Ana Gestosa (ana.gestosa@gmail.com); Diana Vieira (dianavieira@gmail.com) e Tatiana Betz (tatibetz@gmail.com).

Descrição:

Local: Associação para a Arte e Movimento – APAM (<https://assoartemovimento.com/>)

Número/duração das sessões: Três sessões com a duração de vinte minutos cada sessão.

Dias das sessões: Dia 12/11/2018; Dia 19/11/2018 e dia 26/11/2018

Número de pessoas que constituem o grupo: Oito pessoas (1 criança; 2 adolescentes; 5 adultos (1 rapariga, 3 mulheres e 1 homem))

Faixa etária do grupo: Dos 8 anos aos 50 anos

Papel a desempenhar pelas estudantes em cada sessão: Duas estudantes ficam responsáveis por dinamizar, de forma mais ativa cada sessão e as outras duas estudantes ficam responsáveis pela observação das sessões, assim como pelo registo fotográfico das mesmas.

Objetivo: Proporcionar bem-estar ao grupo participante através de experiências sensoriais.

Momentos que constituem cada sessão:

- Momento inicial (duração: cerca de 7 minutos) – Música ambiente

- Disposição do grupo em roda (incluindo as duas estudantes), com o intuito de criar um ambiente de acolhimento do grupo para se apresentar e definir/contextualizar o projeto (2 minutos);

- Apresentação de todos os presentes (Dinâmica dos nomes): cada um/a se apresentar, não em termos verbais (exemplo: dizer o nome), mas sim apresentar-se num movimento simples que o/ represente (5 minutos).

- Atividade (duração: cerca de 10 minutos) – Presença de música
 - Corpo no espaço: caminhar pela sala recorrendo a diferentes estímulos!
 - 1) Caminhar pela sala normalmente, ao som da música;
 - 2) Caminhar mas agora observando o próprio corpo;
 - 3) Caminhar com sinal de pausa, introduzido por uma das estudantes;
 - 4) Caminhar com diferentes velocidades;
 - 5) Caminhar de olhos fechados sendo conduzido/a por outra pessoa (trocar duplas);
 - 6) Em Duplas, uma segue os movimentos da outra pessoa (jogo do espelho);
 - 7) A par e ambos de olhos fechados, caminharem pela sala;
 - 8) Movimentações de acordo com um animal escolhido
 - Meditação (duração: cerca de 2 minutos) – Presença de música
 - Momento de poderem respirar fundo e se sentirem relaxados.
 - Momento de partilha (duração: cerca de 5 minutos)
 - O grupo sentar em roda e conversar sobre como se sentiram ao longo da sessão.

1ª Sessão (12/11/2018)

Estudantes que dinamizaram: Diana e Tatiana

Estudantes que observaram: Ana Gestosa e Ana Leite

Momento inicial (duração: cerca de 7 minutos) – Música ambiente

- Disposição do grupo em roda (incluindo as duas estudantes), com o intuito de criar um ambiente de acolhimento do grupo para se apresentar e definir/contextualizar o projeto (2 minutos);

- Continuando em roda, o grupo fechou os olhos e cada um pensou num gesto que pudesse fazer uma representação de si próprio e apresentarem-se dessa forma (A criança e as adolescentes não conseguiram ficar com os olhos fechados).

Atividade (duração: cerca de 10 minutos) – Presença de música

- Corpo no espaço: caminhar pela sala recorrendo a diferentes estímulos!

1) Caminhar livremente pela sala (Uma das senhoras faz um gesto de carinho com a criança – mãe e filha), mas teriam que parar sempre que ouvissem o som das palmas.

2) Juntarem-se em pares aleatórios e realizarem o jogo do espelho, um elemento fazia um movimento e o outro elemento teria de imitar esse mesmo movimento (Duas mulheres foram falando à medida que iam fazendo o exercício e uma mulher e o homem falavam e riam-se, nestas duas duplas poderá estar a revelar-se algum desconforto; nas duplas que estavam formadas pela criança, pela rapariga e pelas adolescentes, houve uma maior relação com o exercício em si, em que executaram sem interromperem com risos ou falas).

3) Nas mesmas duplas, um dos elementos do par tinha de estar de olhos fechados e o outro elemento teria de o "conduzir" pela sala (ninguém abriu os olhos)

4) Novamente o mesmo exercício que o anterior ponto, mas agora os dois elementos de cada par tinham de andar de mãos dadas com os olhos fechados, ou seja, todos os grupos a percorrerem a sala de olhos fechados.

Meditação (duração: cerca de 2 minutos) – Presença de música

O grupo sentou-se em roda, e foi pedido que cada um fechasse os olhos e que simplesmente respirassem com calma, para tranquilizarem e tentarem procurar as sensações do próprio corpo e de como se estavam a sentir.

Momento de partilha (duração: cerca de 5 minutos)

Estando já o grupo sentado em roda, foi colocada a questão de como se sentiram?

Uma senhora diz que sentiu que foi o 1º momento do seu dia em que conseguiu parar.

Uma outra senhora respondeu, dizendo que ao longo da sessão e com o decorrer das atividades foi-se sentindo melhor. Na atividade em que teve de andar de olhos fechados com outra pessoa a conduzi-la sentiu-se bem, no entanto, quando teve de ser ela e o seu par a andar de olhos fechados, não se sentiu confiante e então teve de abrir os olhos. Também revelou que como não tem o hábito de se expressar através do corpo, ao início é estranho, mas que depois se vai acabando por sentir bem.

O senhor revela que o exercício de confiança não é uma coisa fácil, e deu o exemplo da atividade do espelho.

Os restantes elementos do grupo não falaram.

2ª Sessão (19/11/2018)

Estudantes que dinamizaram: Ana Leite e Tatiana

Estudantes que observaram: Ana Gestosa e Diana

Momento inicial (duração: cerca de 7 minutos) – Música ambiente

Disposição do grupo em roda (incluindo as duas estudantes), mas de costas uns para outros, em que é para realizar o jogo do telefone com movimento, ou seja, a Ana Leite estava no centro e, o restante grupo estava de costas, tocou na Tatiana e esta virou-se para si. A Ana fez um movimento e a Tatiana fez com ela o movimento, de seguida a Tatiana foi para o centro fez o mesmo à pessoa seguinte e assim sucessivamente.

Atividade (duração: cerca de 10 minutos) – Presença de música

1) Caminhar livremente pela sala, ao som das palmas paravam, aceleravam o ritmo de caminhada, voltavam a parar, retomaram a andar em círculos, pararam e voltaram a andar de forma natural.

2) Juntarem-se à pessoa mais próxima, formando duplas, para realizarem o jogo da marioneta. A atividade consistia em que ao estarem em duplas, uma pessoa estava parada e o seu par tinha de provocar movimentos no seu corpo. Depois inverteram os papéis.

3) Nas mesmas duplas, uma das pessoas tinha de mexer em diferentes partes do corpo da outra pessoa e mantê-la em posições, por exemplo, uma pessoa levantar um braço e uma perna do seu par e essa pessoa teria de se manter nas diferentes posições a que estava a ser desafiada. Inverteram-se os papéis.

4) Continuando nos mesmos pares, uma das pessoas tinha de fazer com que o seu par fosse uma marioneta em constante movimento, sendo que os papéis voltaram depois a inverter-se.

(Este conjunto de atividades fez com que existisse um maior contacto com o espaço/corpo do outro, no entanto pareceu ser uma relação estável).

5) Nas mesmas duplas, teriam de combinar entre si um som e depois ao andarem a caminhar pela sala uma das pessoas da dupla teria de fechar os olhos e tentar seguir o som da sua dupla. Os papéis depois inverteram-se.

Meditação (duração: cerca de 2 minutos) – Presença de música

Cada um colocou-se na sala da forma como se sentiam mais confortáveis mas de olhos fechados, a criança juntou-se à mãe sentadas no chão e encostadas à parede, o restante grupo foi-se sentando também pela sala encostados à parede, com a exceção de uma menina que se deitou. Aqui foi sendo pedido que respirassem fundo para que pudessem tranquilizar mais.

Momento de partilha (duração: cerca de 5 minutos)

Estando o grupo sentado em roda, foi questionado se estavam bem, sendo que uma das senhoras disse que se sentia relaxada. Houve o testemunho de que na atividade de seguir o som, sentiu que foi um pouco complicado, por existirem várias duplas a circular com diferentes sons.

Tendo em conta que no momento de partilha da primeira sessão, só os adultos é que se pronunciaram, foi dirigida uma pergunta a uma das meninas de como é que ela se tinha sentido, ao qual ela respondeu que se sentiu relaxada, confiante na relação com a sua dupla (mas notou-se que não queria falar). O mesmo foi feito com a criança e ela só sorriu.

Nesta sessão, sentimos que o grupo estava mais recatado e que não reagiu de uma forma muito descontraída às atividades como na anterior sessão. Podemos associar esta reação de uma forma geral do grupo a esta sessão, por poderem existir alguns elementos que não se sentissem tão bem emocionalmente acabando por influenciar a disposição do grande grupo.

3ª Sessão (26/11/2018)

Estudantes que dinamizaram: Diana e Ana Leite

Estudantes que observaram: Ana Gestosa e Tatiana

Momento inicial (duração: cerca de 7 minutos) – Música ambiente

Estando o grupo em roda, foi proposto que cada um fechasse os olhos e pensasse como se sentiu no dia de hoje e daí pensar num movimento que os representasse neste dia, dizendo o nome próprio.

Atividade (duração: cerca de 10 minutos) – Presença de música

1) Circulem livremente pela sala e sempre que ouvirem o som das palmas teriam de parar e fechar os olhos, a Diana tocava no ombro de uma das pessoas e depois quando fosse para o grupo voltar a circular pela sala, essa pessoa em quem a Diana tocou no ombro teria de fazer um pequeno movimento (discreto) para que todos os outros tentassem descobrir quem tinha sido a pessoa a ser tocada pela Diana.

2) Em duplas, cada elemento do grupo escolhia uma parte do seu corpo (por exemplo: um braço), e teriam de juntar essa parte do corpo e realizarem movimentos sem se desligarem. Em primeiro lugar de olhos abertos e depois de olhos fechados.

3) O grupo estando disposto em roda e com as mãos dadas, teriam de fazer movimentos sem que as mãos deixassem de se desligar. Executarem em primeiro lugar de olhos abertos e posteriormente de olhos fechados (existiam paragens, para poderem abrir os olhos e observarem como estavam dispostos e depois voltavam a retomar o exercício).

Meditação (duração: cerca de 2 minutos) – Presença de música

Neste momento, foi solicitado que neste processo de relaxamento fizessem exercícios de respiração (respirar fundo) e depois de se sentirem confortáveis procurarem o chão de forma calma e sentarem-se. Voltar a fazer o exercício de inspirar e expirar (neste momento, a criança em vez de se sentar, deitou-se e fazia um barulho consideravelmente alto, o que provocou no grupo um momento de riso). Posteriormente deitaram-se um pouco para relaxar e de seguida levantaram-se.

Momento de partilha (duração: cerca de 5 minutos)

Ao estarem sentados em roda, colocou-se a questão de como se sentiram, à qual surgiu um retorno muito interessante, traduzindo-se nestes testemunhos:

- "Por ser a terceira vez que estamos juntos, hoje senti-se de forma mais natural"
- "No final de um dia cansativo, conseguir parar é muito bom, para ouvir o que está à volta".
- "Acho que se fosse integrado este tipo de experiência no dia do trabalho (por vinte ou trinta minutos), ajudava a recarregar baterias, ajudando também nas relações entre as pessoas".
- "Senti que foi o primeiro momento do dia em que consegui parar".
- "Em cada minuto que seja possível parar é importante para que o dia se torne diferente".
- "Pessoalmente, hoje senti que consegui estar mais descontraída".
- "Este tipo de atividade ajuda-nos a a relaxar".
- "Um tipo de atividades que dão ânimo".

Foi igualmente curioso o carinho que sentimos por parte da criança, pois não nos quis deixar e foi a última a abandonar a sala, dizendo que gostava muito de poder ver o nosso trabalho final.

No geral, na sessão de hoje o grupo sentiu que estava mais liberto, talvez por já ser a última sessão, e por isso, já existia uma maior familiaridade com todo este processo. Foi nesta sessão, em especial, que conseguimos perceber que todas as expectativas que tínhamos tornaram-se reais, em todos os testemunhos que o grupo foi capaz de expressar no momento de partilha.

**A perceção de uma turma do PCA face à
introdução das Artes no currículo, enquanto
promotora de bem-estar aos/às alunos/as na
escola**



“(…) é uma *vibe* muito boa e uma pessoa sente-se mais leve, mais animada (…)”

Experiência Artística como Direito Educacional

Trabalho Realizado por: Ana Raquel Monteiro, Ana Sofia Pereira & Joana Mesquita

Docente: Eunice Macedo

Ano Letivo: 2018/2019

Um pouco de nós...



O que esperávamos inicialmente...



- ✏ Cada uma de nós tinha grandes expectativas de como queria que corresse as várias atividades. Apesar de algumas diferenças, tínhamos a esperança de retirar delas inúmeras aprendizagens e conseguir desenvolver um estudo interessante e satisfatório para todas e relevante para as pessoas envolvidas.

O Início...



- ✏ O primeiro passo centrou-se na procura de uma instituição. A escolha da Escola EB 2/3 de Fânzeres como instituição preferencial prendeu-se pelo facto de ter sido o contexto de estágio curricular de 3º ano da Licenciatura, por parte de um dos membros do grupo, o que permitiu ter já algum conhecimento da instituição, da sua cultura e das pessoas que nela convivem.

... e o facto de ser uma turma PCA

"O (...) já está a faltar desde que começou o ano!"
(Testemunho de um dos alunos)

"Uns não vieram porque estão doentes. Mas outros é mesmo porque não quiseram vir." (Testemunho de um dos alunos)

- ✏ Os Percursos Curriculares Alternativos são uma medida de promoção do sucesso escolar, caracterizado por uma oferta específica de natureza complementar, tendo em vista a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória, sendo que a turma onde atuamos é composta por 15 estudantes.

"Os pais sabem que ele entra às x horas. O pai vai trabalhar, a mãe também e ele fica em casa depois, não vem para a escola."
(Testemunho de um dos alunos)

"Oh, preferia estar em casa se não levasse falta."
(Testemunho de um dos alunos)



- ✎ Tal como esperávamos, ao termos já um contacto privilegiado através de um dos membros do grupo, a nossa entrada na instituição e posterior negociação dos termos para a nossa intervenção, mostrou-se bastante facilitada.

Apesar disso... existiram desafios...



- ✎ Um dos nossos primeiros desafios prendeu-se pela incompatibilidade de horários entre os elementos do grupo e a instituição.



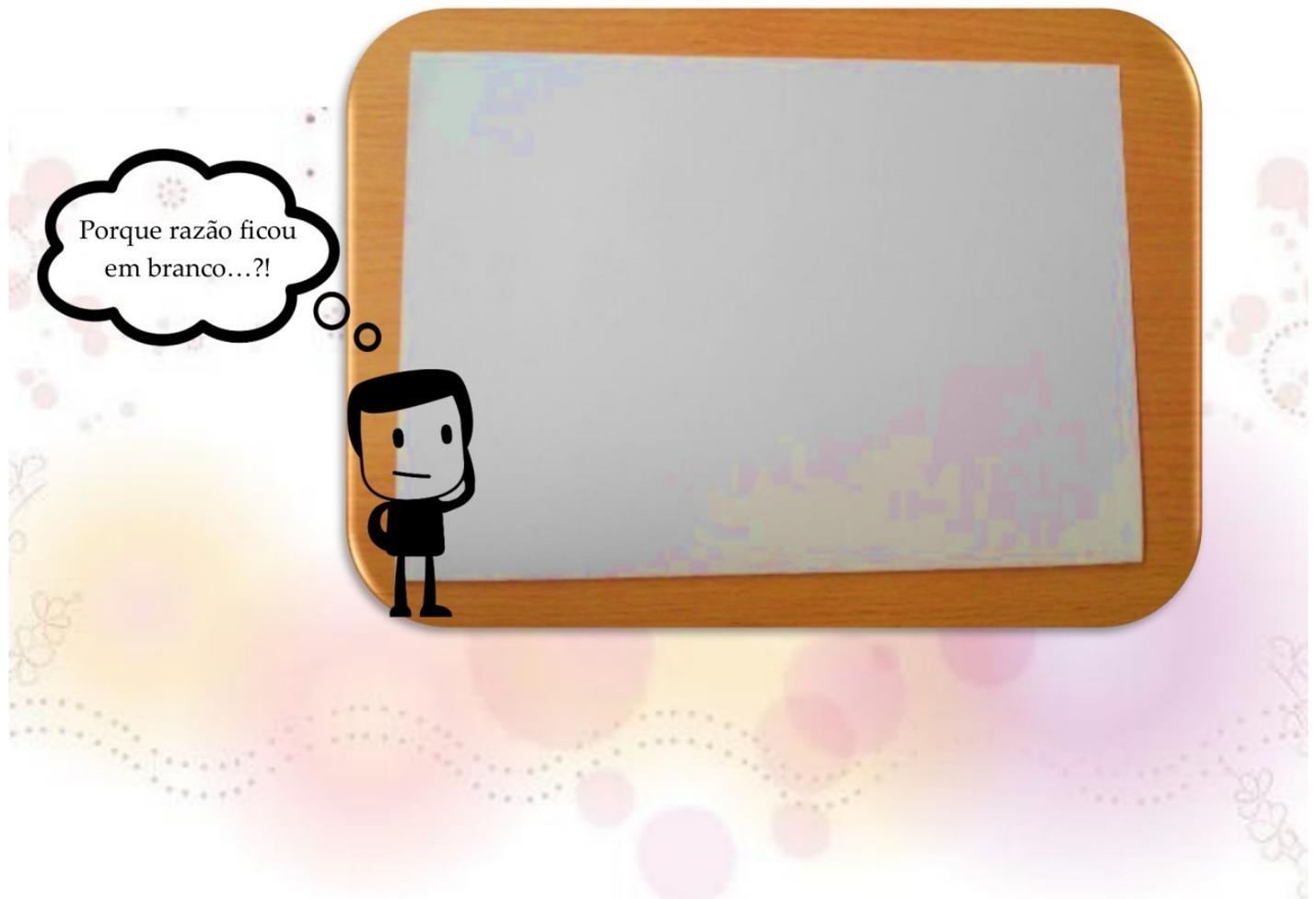
- ✏️ Porém, após algumas trocas de ideias, definiu-se que iríamos realizar três sessões, durante três terças-feiras consecutivas, visto este ser o único horário favorável a todos/as.

A planificação e as suas surpresas...



ATIVIDADE	OBJETIVOS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO
<i>"APRESENTA O/A TEU/TUA COLEGA"</i>	Permitir que o grande grupo se conheça; depreender a dinâmica relacional dos/as jovens; criar um clima confortável e agradável a todos/as.	(nada a apresentar)	5-10 min
<i>"DESENHA O QUE SENTES"</i>	Trabalhar a capacidade de expressão em pequeno e grande grupo; trabalhar confiança entre pares;	Folhas em branco; material de desenho; música; colunas de som.	15 min
<i>"CAMINHA AO RITMO DA BATIDA"</i>	Trabalhar a noção de ritmo; trabalhar as relações entre o grupo; promover o autoconhecimento; testar limites de proximidade;	Caleidoscópio	15 min
<i>"PRÓPIA HISTÓRIA"</i>	Promover o debate em pequeno grupo; trabalhar questões de criatividade; promover valores de respeito pelo/a outro/a; trabalhar a capacidade de expressão em grande grupo.	Objeto para criar a história	15 min

- ✎ Posto isto, um dos passos seguintes prendeu-se na elaboração de uma planificação que serviria de guia para todas as sessões. Contudo, no fim da primeira sessão, conseguimos perceber que a última atividade não seria passível de ser realizada, pela escassez de tempo, pelo que foi cortada do plano para as sessões posteriores.



- ✎ Um segundo desafio à nossa planificação foi a reação dos/as jovens a um dos exercícios propostos.



**Para além
disso...**

✎ A disposição das duas salas onde realizamos as nossas atividades não era muito favorável, pela falta de espaço.

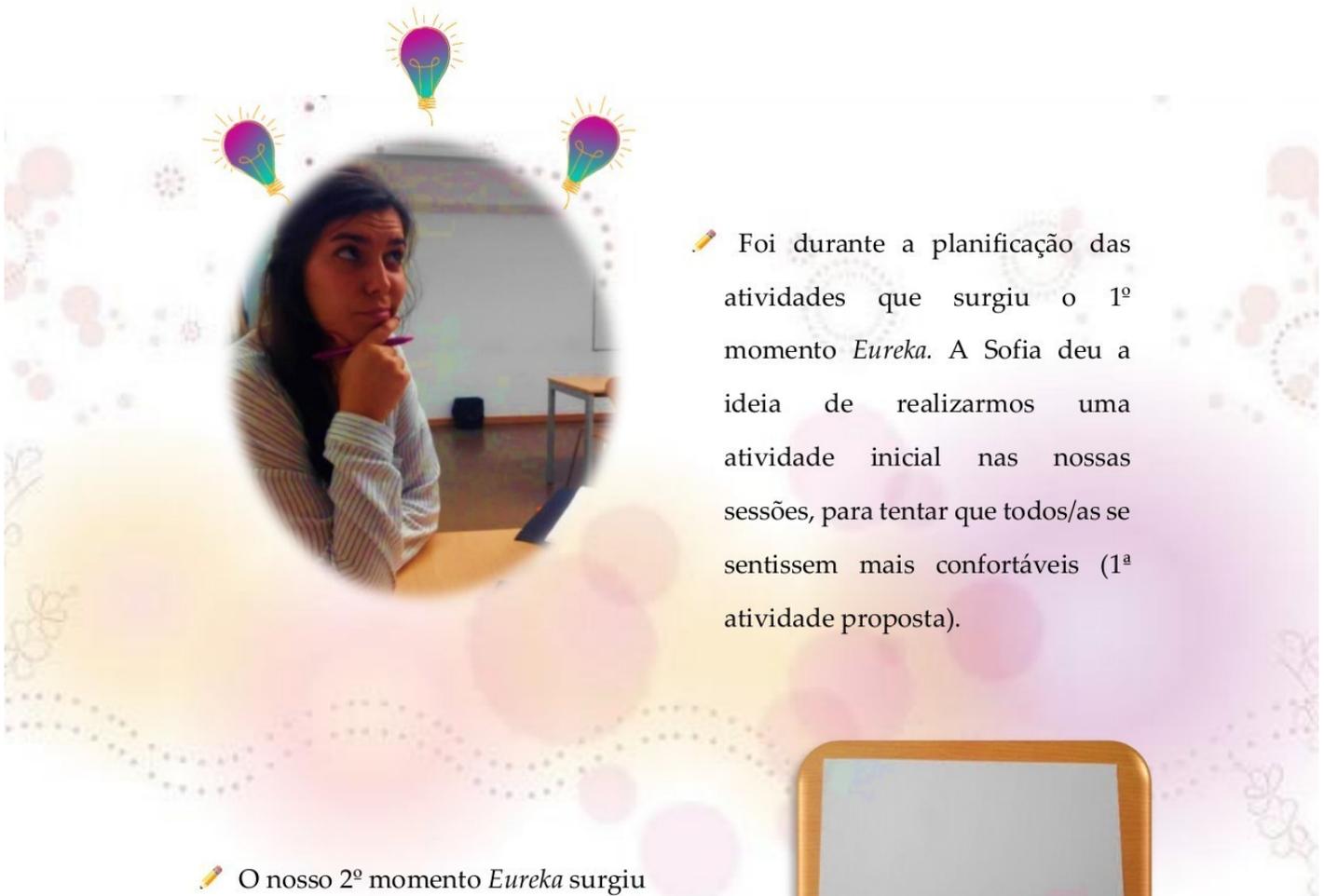




✏ No entanto, com alguns ajustes, foi possível realizar todas as dinâmicas com sucesso. Ou seja, todos os objetivos por nós pensados foram cumpridos.



Os momentos EUREKA!!!



✎ Foi durante a planificação das atividades que surgiu o 1º momento *Eureka*. A Sofia deu a ideia de realizarmos uma atividade inicial nas nossas sessões, para tentar que todos/as se sentissem mais confortáveis (1ª atividade proposta).

✎ O nosso 2º momento *Eureka* surgiu em diálogo com a nossa orientadora, quando esta nos sugeriu que mudássemos o tipo de música (na 2ª atividade proposta) e isso trouxe resultados muito satisfatórios.





"Gostava de poder trocar uma das minhas horas da semana para ter uma aula assim. É bom porque nos permite expressar livremente, conhecermo-nos melhor e a nós mesmos. É uma *vibe* mesmo muito boa e uma pessoa sente-se mais leve, mais animado."

- ✎ O 3º momento Eureka seguiu-se da reflexão de uma fala de um dos rapazes. Ela tornou-se o fio condutor de toda a nossa pesquisa.

Já no interior do grupo...



- ✎ A dinâmica entre o grupo revelou-se bastante prática, flexível e funcionou bastante bem. Conflitos conseguiram ser resolvidos, tratando-se os desafios com boa disposição, paciência e cedência por todas as partes.

A recolha de dados



- ✎ Como métodos para a recolha de dados utilizamos o registo através de vídeos e áudio dentro da sala, imagens que fomos captando no decorrer das sessões e notas de terreno como suporte escrito. Para além disto, proporcionamos um ambiente de escuta ativa, onde tanto o diálogo como outras componentes não verbais foram sempre valorizadas.

O surgimento da pergunta de pesquisa...



*Será que a introdução das artes no currículo poderia
potenciar o bem-estar dos/as alunos/as na escola?*

A análise dos dados



✎ “As *educating subjects*, the uneasiness that we are called to face require us to become able to use a different magnifying glass when reading the needs of the new generations.” (Zanchi et all, 2017: 43).

1º Ponto de Análise: *Necessidade de nos consciencializarmos que as e os alunos devem ser ouvidos*

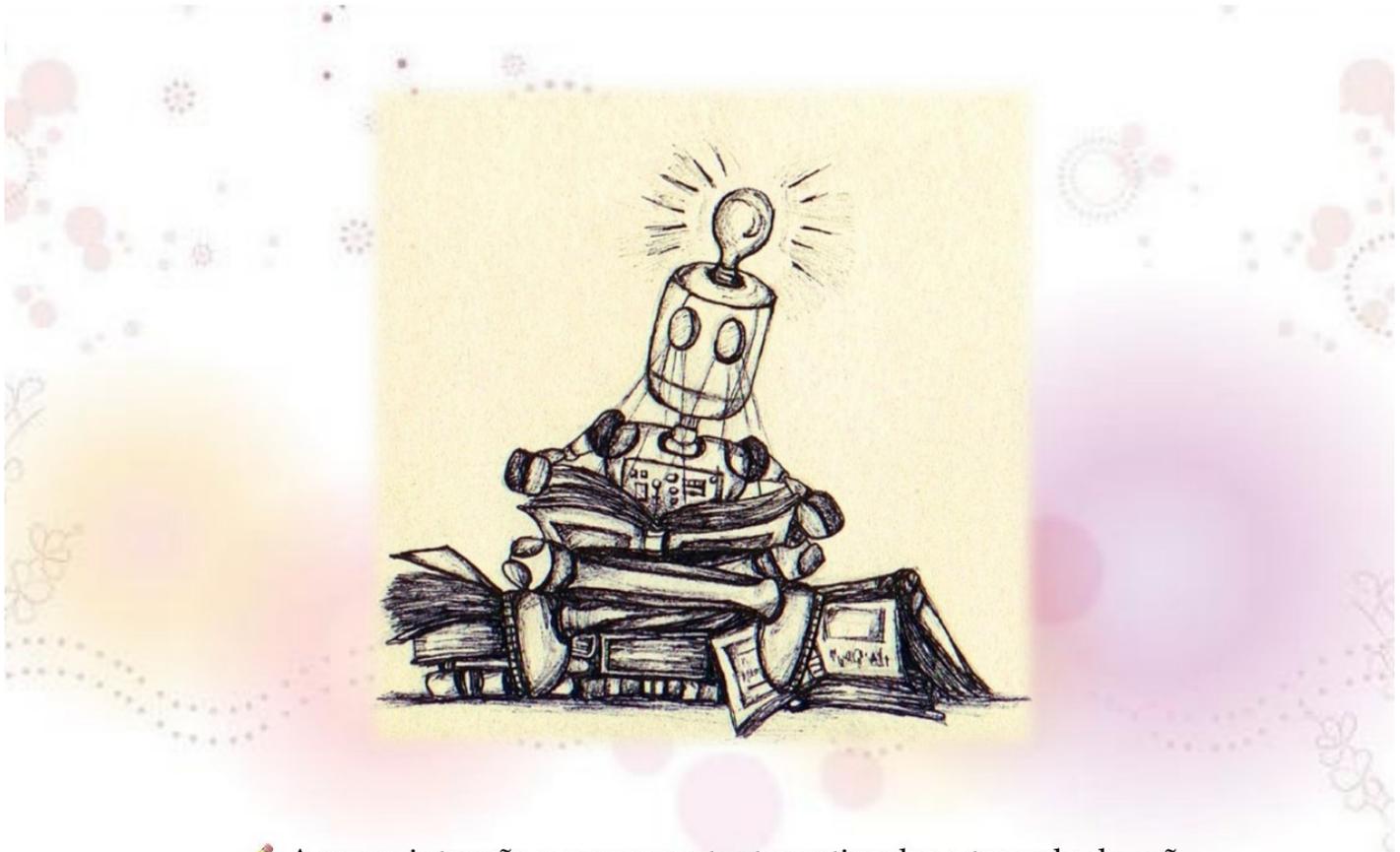


- ✎ Pretendíamos que as pessoas jovens se exprimissem, o que resultou bastante bem, principalmente sendo uma música conhecida deles/as (relativa à 2ª dinâmica). Entrar no seu mundo e fazer as e os jovens perceber que podem ser ouvidos, sendo algo que nas restantes aulas não se reflete, revela-se uma mais valia, principalmente nos momentos de reflexão pós atividades.



*“Frequentemente
menosprezamos as
capacidades criativas dos
mais novos, quando não as
coartamos, e, em vez de
criarmos condições para que
se possam exprimir,
preferimos encharcá-los de
informação ou apelar
exclusivamente ao seu
desenvolvimento
cognitivo.”*
(Magalhães, 2004: 14)

2º Ponto de Análise: *Devemos ser capazes de fomentar nos/as jovens princípios para uma participação ativa*



- ✎ A nossa intenção passou por tentar estimular a tomada de ação por parte das e dos jovens. Aos lhes pedimos para ficarem de pé durante as dinâmicas, estes/as queixaram-se diversas vezes e queriam estar sempre sentados! É de notar a existência de comportamentos pré-determinados pelas disciplinas regulares, que importa desconstruir.



“(...) fosse garantido a crianças e jovens educandos o prazer de fazer, ou seja, a oportunidade espacial, temporal e material de atuarem, investigarem e criarem, em vez de permanecerem quietos, receberem e escutarem.”
(Magalhães, 2004: 14)

3º Ponto de Análise: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1997: 25)



- ✎ A ideia de que se as e os docentes participarem e se predisponham a conhecer as e os seus estudantes, envolvendo-se nas atividades com estes/as, irá ser uma mais valia em termos de reconhecer e dar atenção às especificidades de cada um/a.

SPECIAL ISSUE -ENGAGING VULNERABLE YOUNG PEOPLE IN EDUCATION
THROUGH THE ARTS-/NÚMERO ESPECIAL -IMPLICANDO JOVENS VULNERÁVEIS NA
EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES-

EXPLORING TEACHER COMPETENCES FOR RELATIONAL HEALTH IN SCHOOLS

Nick Clough¹, Jane Tarr², Krzysztof Stachyra³, Anna Rita Adessi⁴,
& Katarzyna Malszewska⁵

Abstract: This paper focuses on new professional competences that teachers are developing as they conjoin with music arts therapists in face of young people who experience post-traumatic stress disorder or developmental trauma from earlier adverse childhood experiences. Data have been collected through the common use of a semi structured interview schedule across the interventions of the LINK Project. Responses from teachers of three schools in three different countries explore how educational pursuits are theorised, supported in order to promote relational health in schools. Findings point to a need to reassess social models of learning for teachers and young people alike. The consequences of reducing the range of disciplines that influence teacher education become apparent. It is noted that the disciplines of psychology and philosophy of education are necessary to address the current demands of inclusive education and inter-professional collaboration. Respondents are interested in new psychological knowledge that helps them reconceptualise educational rationales as professional teachers with a difference. These emergent perspectives arise from a re-engagement at classroom level with significant cultural resources that are already being used by music and arts-based therapeutic health practitioners.

Keywords: teacher competences, inter-professional, arts experiences, relational health

EXPLORANDO COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A SAÚDE RELACIONAL NAS ESCOLAS

Resumo: Este artigo foca novas competências profissionais que os docentes desenvolvem em conjunto com terapeutas de música/arte face a jovens que sofrem de transtorno pós-traumático ou trauma de desenvolvimento devido a experiências adversas desde a infância. Os dados foram recolhidos através do uso frequente de entrevistas semiestruturadas ao longo de todo o projeto de intervenção. Participaram na investigação docentes de três escolas, em três países diferentes, o que

¹ Novato Trust UK (United Kingdom, England)
² PSTS - Polskie Stowarzyszenie Terapii Przez Sztukę (Katów, Poland)
³ University of Bologna (Bologna, Italy)
⁴ Genazzano nr 1 ul. Jana Pawła II (Świdnik, Poland)

“Theoretical insights from the fields of trauma informed and attachment focused practice coupled with those from music and art-based therapy interventions have extended the teachers’ learning about the psychological needs of the children and young people that they are supporting as learners in classrooms.”

(Clough et al, 2017: 19)

4º Ponto de Análise: *A importância de criar um clima de bem-estar como forma de potenciar aprendizagens mais significativas.*



✎ “Aqui está se ensinando mais, nos expressamos mais, tem um clima muito bom!” (*Testemunho de um dos alunos*).



5º Ponto de Análise: A inserção das artes no currículo letivo.

HORÁRIO ESCOLAR												
HORA	SEG.	S	TER.	S	QUA.	S	QUI.	S	SEX.	S	SÁB.	S
9:00	FRANCÊS		EXP. ARTE		PORT		FRANCÊS		MAT			
10:00	CIÊNCIAS		MAT		CIÊNCIAS		DINÂMICAS		INGLÊS			
11:00	DINÂMICAS		PORT		EXP. ARTE		MAT		PORT			
12:00	INGLÊS		QUÍMICA		MAT		QUÍMICA		EXP. ARTE			
13:00												
14:00												
15:00			GINÁSTICA				GINÁSTICA					
16:00												
17:00												

SONHADO...



✏️ “E se fosse possível substituir parte da aula, vamos dizer de ciências, por atividades destas?” “Preferia, claro.” “E ficavam mais entusiasmados para ir?” “Sim!”.

(Testemunho de vários/as alunos/as)

REINVENTING THE ALLEGORY OF THE CAVE THROUGH DRAMA Teachers' challenges and competences in the education of vulnerable young adults in Portugal

Eunice Macedo*, Sofia A. Santos*, Flora Torres* & Poliksena Hardalova**

Abstract: This paper focuses the challenges teachers face and the pedagogical - including the relational - competences they develop in dealing with diversity and vulnerability in the construction of a play in the second chance school *Escola de Segunda Oportunidade Matosinhos*, in Portugal. This arts-based experience provides opportunity to theorise early school leaving (ESL) and educational failure as well as the promotion of inclusive practices as conditions for educational justice. The main questions are: what competences do teachers need in their work to respond to the educational and social needs of vulnerable young people who left education early? how can teachers' pedagogical competences be developed in their daily practice? and how do they feel by doing so? With these concerns, the paper draws on the video analysis of the construction of the play and on a set of interviews with teachers. Drama is included as part of the syllabus and a strategy to support young adults' emotional states and will to stay in school. Insights from video evidence include critical commentary on common strategies to promote students' engagement and learning and the identification of essential competences to deal with it.

Keywords: teachers' challenges, pedagogical and relational competences, arts-based experiences, drama

REINVENTER L'ALLEGORIE DE LA CAVERNE PAR UNE PIÈCE DE THÉÂTRE: LES DÉFIS ET LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION AVEC LES JEUNES ADULTES VULNÉRABLES AU PORTUGAL

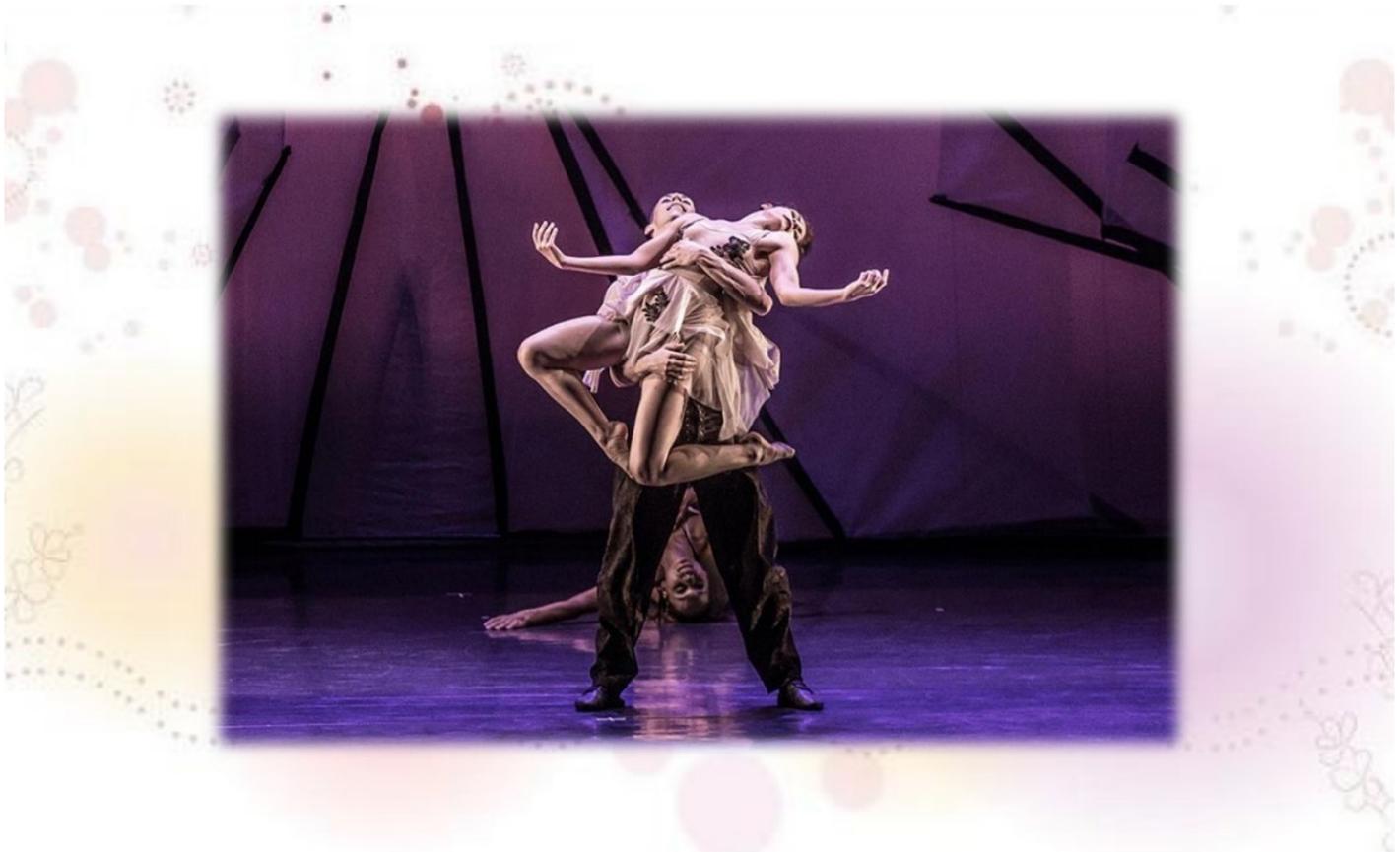
Résumé: Cet article se concentre sur les défis auxquels sont confrontés les enseignant(e)s et les compétences pédagogiques - y compris les relationnelles - qu'ils développent pour faire face à la diversité et à la vulnérabilité dans le contexte de la construction d'une pièce de théâtre dans une école de la deuxième chance de Matosinhos (*Escola de Segunda Oportunidade*) au Portugal. L'accent mis sur les expériences artistiques permet théoriser l'échec et l'abandon scolaire précoce, ainsi que

* CIE - Centre for Research and Intervention, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto (Porto, Portugal).

** ESOM - Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (Matosinhos, Portugal).

*"The role of artistic expression in school is to be emphasised as a teaching tool that creates a context and possibility for the emergence of fundamental professional competences that will awaken the potential of each student and their willingness to stay in school."
(Macedo et al, 2017: 90)*

6º Ponto de Análise: *A utilização das artes como incentivo na participação das componentes letivas.*



- ✎ “A nossa disposição é fixe. Preferimos isto do que aulas.”
(*Testemunho de um dos alunos*). Identificamos como uma necessidade a utilização da experiência artística como forma de estímulo para estes/as alunos/as, criando uma sensação de bem-estar e empenho no que diz respeito à escola.

INCLUSIVE PRACTICE IN ITALIAN SCHOOLS Body and music for listening and sharing without words

Barbara Zanchi¹, Elena Bacarella², Luisa Bonfiglioli³, Anna Rita Adressi⁴,
Elsabetta Colace⁵ & Francesca Quadrelli⁶

Abstract: This paper illustrates the work developed by the Italian partners in the LINK Project, Learning in a New Key, in relation to the implementation of specific training for school teachers to promote inclusive teaching practice through music and expressive body languages. The theoretical principles and framework of expressive therapies like music therapy and dance movement therapy will be discussed and we will consider how they have informed the work of professional music and dance movement therapists in implementing the training programme. School teachers have been involved in a series of musical and expressive body experiences to experiment and elaborate new strategies and knowledge to promote their empathic, relational and creative competences for their educational work. They have also been supported in implementing a series of class based creative activities oriented by the same principles and enhancing a relational and emotional approach in teaching practice. The paper will discuss how teachers and vulnerable young people have experienced transferable skills that might be significant in school and in lifelong learning. In line with the participatory action research paradigm that the project's partners agreed on, the paper will also describe the study carried out by the researchers to analyse the impact of actions implemented during the project both on students and teachers of classrooms involved.

Keywords: teacher training, expressive therapies, inclusive teaching practice, relational well-being

PRÁTICA INCLUSIVA EM ESCOLAS ITALIANAS: CORPO E MÚSICA PARA OUVIR E COMPARTILHAR SEM PALAVRAS

Resumo: Este artigo ilustra o trabalho desenvolvido pelos parceiros italianos do projeto LINK, Learning in a New Key, em relação à implementação de uma formação específica para docentes, no

- ¹ MusicSpace Italy (Bologna, Italy) | University of the West of England (Bristol, United Kingdom)
- ² Istituto Comprensivo Gramsci dell'Emilia (Bologna, Italy)
- ³ Department of Education Studies, University of Bologna (Bologna, Italy)
- ⁴ University of Bologna (Bologna, Italy)
- ⁵ MusicSpace Italy (Bologna, Italy) | Art Therapy Italiana Association (Bologna, Italy)
- ⁶ MusicSpace Italy (Bologna, Italy)

"As an important motivating and supporting experience that enhance creativity and learning processes, Flow can be defined as the psychological state of maximum optimism and satisfaction that a person perceives during the course of an activity. It is closely related to the concept of creativity (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1996)."
(Zanchi et al, 2017: 47)

Concluimos assim...

“qualquer aula, em qualquer horário, eu trocava uma aula por esta” *(Testemunho de vários/as alunos/as)*



- ✎ Concluimos, tendo como ilustração diversos testemunhos de estudantes, que o sistema educativo deveria repensar como o currículo escolar está organizado, isto porque podemos evidenciar que, pelo menos no que diz respeito ao grupo estudado, a introdução das artes no currículo poderia promover o bem-estar nas e nos alunos podendo, quem sabe, constituir-se como uma estratégia para atenuar os valores de ESL.

O que aprendemos...





- ✎ O absentismo destes alunos/as e o facto de não gostarem da escola constituí um desafio que, na fase do planeamento, marcou bastante o nosso projeto pois era imperativo encontrar possíveis soluções para contornar este problema.
- ✎ Equacionar e preparar dinâmicas para este grupo em particular, fez-nos refletir de um modo mais sensível, humano e dando particular atenção às carências existentes.



- ✎ Aprendemos que não é preciso muito. É difícil trabalhar em contexto escolar com quem não quer estar na escola, mas não é impossível e essa foi das maiores aprendizagens que tivemos no decorrer das três sessões. Aprendemos que a maior aprendizagem está em tentar e simplesmente não desistir, simplesmente adaptar.



✎ Testar o que aprendemos na Licenciatura foi realmente uma grande aprendizagem pois são projetos como estes que nos dão experiência e aprendizagens significativas.

✎ O sentimento de sermos bem-sucedidas na escolha dos métodos, tanto na sua seleção como na sua multiplicidade, é o bastante para sermos bem-sucedidas no resto da pesquisa. Prova viva de que um bom trabalho se reflete nas boas escolhas tomadas.



- ✏ A nossa análise fez-nos ser capazes de equacionar o problema de várias formas. Desde logo conseguimos perceber que a dinâmica do grupo não era tão negativa como nos fizeram crer. Mas então, porque não foram já utilizadas estratégias deste tipo? Porque não tentar as artes?



Por último, em jeito de conclusão, gostaríamos de ressaltar que esta foi uma experiência que sem sombra de dúvida nos abriu uma nova porta para “reentrarmos” na educação e conseguir fazer dela uma ferramenta para mudar o mundo.

BEM, E POR QUE NO ANO QUE VEM NÃO INICIAMOS DE UMA VEZ A TÃO ADIADA CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR, HEIN?



Referências Bibliográficas

Clough, Nick, Tarr, Jane, Stachyra, Krzysztof, Addressi, Anna Rita, & Katarzyna Maliszewska (2017). Exploring teacher competences for relational health in schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 15-32.

Macedo, Eunice, Santos, Sofia, Torres, Flora, Hardalova, Poliksena (2017). Reinventing the allegory of the cave through drama: Teachers' challenges and competences in the Education of vulnerable young adults in Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 75-94.

Macedo, Eunice, Carvalho, Alexandra, Torres, Flora, Santos, Sofia A., with Helena C. Araújo, & Pedro Ferreira (2017). Addressing teacher competences: A qualitative impact study in four European countries [Unpublished LINK Project Scientific Report]. Erasmus+ (PDF)

Zanchi, Barbara, Bacarella, Elena, Bonfiglioli Luisa, Adessi, Anna, Colace, Elisabeta & Quadrelli, Francesca (2017). Inclusive practice in Italian schools: body and music for listening without words. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 33-52.

Magalhães, Álvaro (2004). Acendendo o vulcão. In Eunice Macedo, Prazer de fazer: O lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção (pp. 13-14). Porto: Porto Editora.

Awartani, Marwan & Looney, Janet (2016). Learning and Well-being: An agenda for change. World Innovation Summit for Education. Retrieved

"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

Quem somos?



#sonhadora#vegetariana
#educadora#sp



#professora#comidasaudável
#introspectiva#paulista



#portuguesa#simples
#observadora#mestranda



#carioca#pedagoga
#espontânea

Expressão
Artística

Expressão Artística, porquê?

"Busco aquilo que falta em mim" (Eliete Malta)

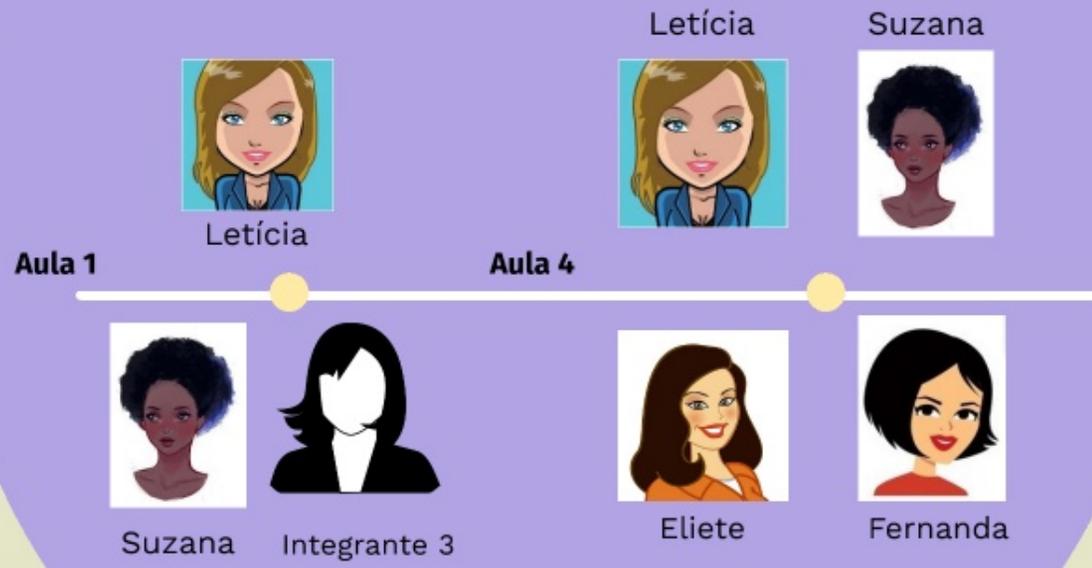
"Minha vida sempre foi pincelada pela arte, por meio do ballet clássico e o casamento com a música" (Fernanda Carnevali)

"Por motivação profissional" (Suzana Pinto)

"Para experimentar uma vertente diferente das Ciências da Educação" (Letícia Silva)

**Constituição
do grupo**

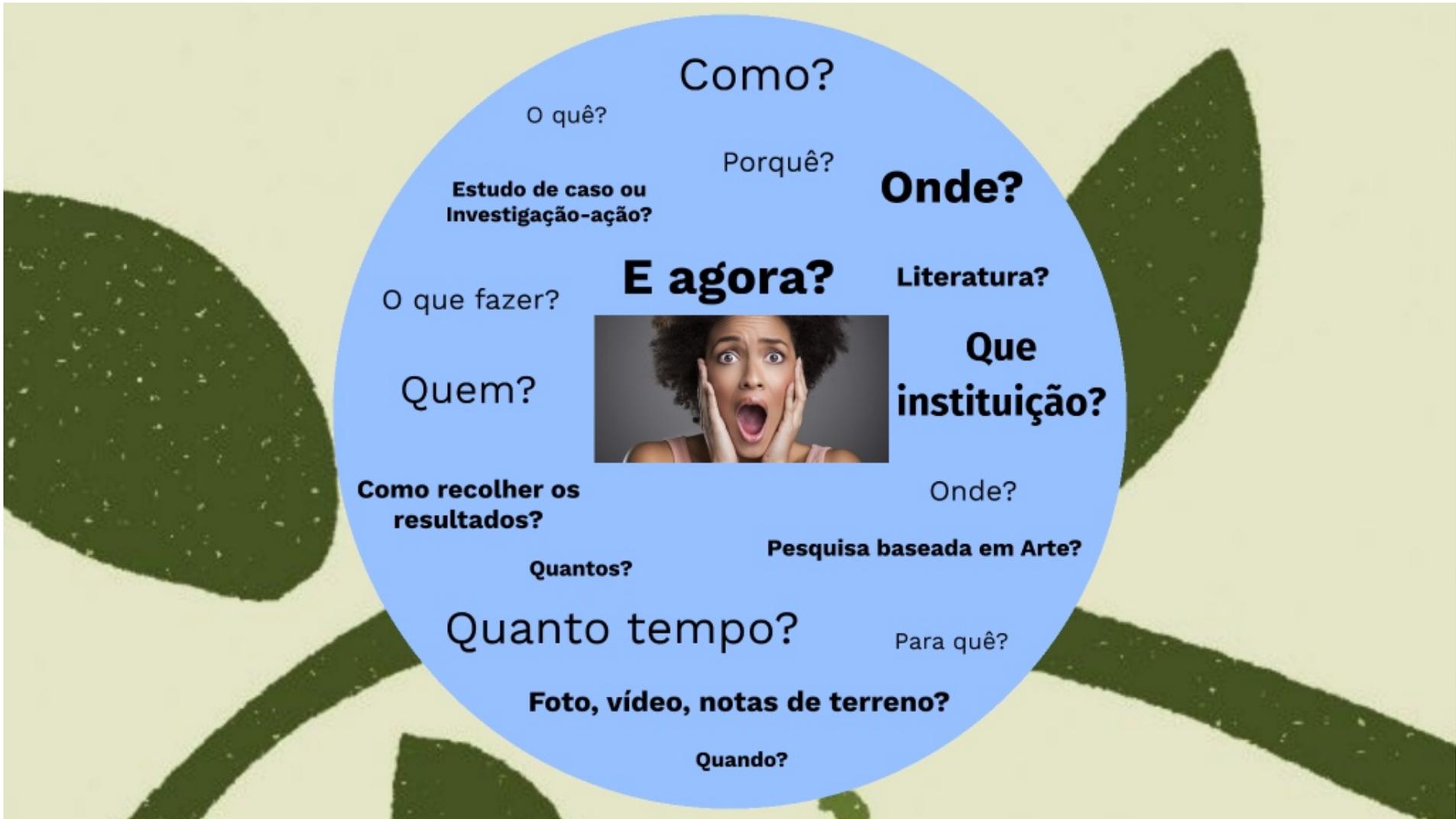
Constituição do grupo



"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo



"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

O Processo

Referencial
teórico

Instituição



Planificação

Implementação

Quem pode fazer uma pesquisa baseada em artes? O que um pesquisador, baseado em arte, nesse caso específico, a dança e a música, precisa saber?

Sobre as questões de quem pode ser um pesquisador em arte e o que ele precisa saber, Tom Barone e Elliot Eisner, pioneiros na pesquisa de campo, explicam que nós, pesquisadores, devemos nos tornar “artistas” a fim de criar formas relevantes para a compreensão de fenômenos abordados, ou seja, devemos exibir arte em qualquer forma de pesquisa que escolhermos, não havendo necessidade de sermos pintores, poetas, dançarinos ou músicos.

“[...] a pesquisa baseada em artes é, em seu nível mais profundo, sobre abordagens artísticas e estéticas para levantar questões sociais [...] a ideia é que a pesquisa baseada em arte tenha potencial de esclarecer questões significativas que poderiam ser negligenciadas em formatos tradicionais de pesquisa” (Barone & Eisner, 2012, p.57).



A música e a dança

A música e a dança são formas de expressão artística que desenvolvem a criatividade e a possibilidade de movimento, reconhecimento do corpo, limitações espaciais, temporais e laterais. Mas, pode ser muito mais do que isto, porque proporciona momentos prazerosos e conseqüentemente beneficia a saúde física, mental e emocional, proporcionando bem-estar.

A expressão artística de forma prazerosa, aliada ao ensino é considerada por muitos autores como ferramenta pedagógica muito importante:

"Aprendizado e bem-estar estão intimamente conectados. Pesquisadores de uma variedade de disciplinas (incluindo saúde, sociologia e bem-estar social, psicologia, psicologia educacional, neurociência, desenvolvimento humano e filosofia) estão cada vez mais envolvidos em esforços para entender as sinergias entre aprendizagem e bem-estar" (Awartani, Marwan & Looney, Janet, 2016, p. 10).



Diante de uma situação desconfortável ou passível de traumas, a dança pode contribuir para um momento de bem-estar?

Ao longo da vida, as pessoas estão expostas às múltiplas situações quotidianas que provocam reações e estímulos incontáveis. Tais ocasiões podem resultar em sensações de bem-estar, desconfortáveis ou traumáticas. Os impactos daquilo que acontece no dia-a-dia são subjetivos, configuram-se de acordo com os contextos em que se inserem e a interação entre a pessoa e o ambiente.

Na infância, por vezes, as crianças são expostas a vivências negativas rotineiras e que ainda não são capazes de lidar, como violência verbal e física, negligência, cobranças exacerbadas, falta de carinho e atenção. Situações adversas e contínuas podem acarretar em traumas logo nos primeiros anos de vida, diferenciados em tipo 1 e 2 (Bath, 2018). O primeiro, o trauma agudo, resulta da exposição a único evento opressivo, e o segundo, o trauma complexo, que resulta da exposição prolongada a múltiplos eventos traumáticos.

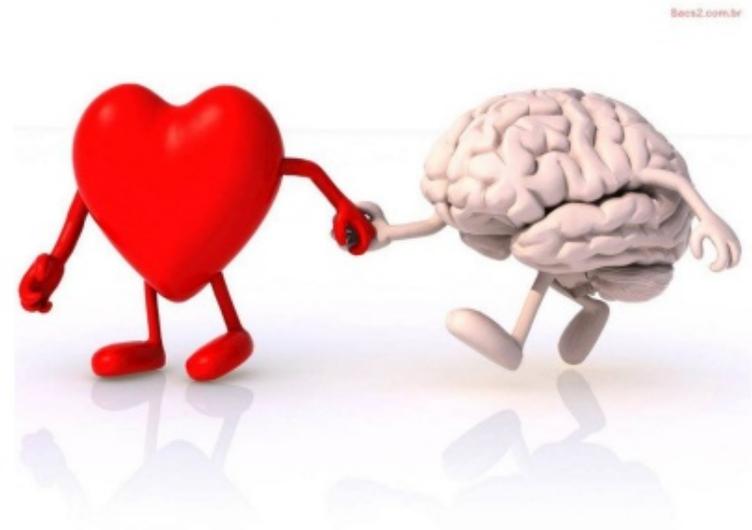


Diante de uma situação desconfortável ou passível de traumas, a dança pode contribuir para um momento de bem-estar?

Crianças afetadas por trauma precisam ser apresentadas a passagens que provocarão experiências positivas, respeitando a dor e o desconforto que sentem diante de determinados aspetos/momentos, as relações rompidas e a dificuldade que apresentarão para lidar com os desafios que surgirem. Os diversos comportamentos da criança devem ser compreendidos enquanto reações legítimas.

De acordo com Bath (2018), a pessoa que tem um papel no cuidado, ensino ou outra relação com a criança, deve orientar e constituir ambientes de cura, que privilegiam e fortalecem três pilares: a segurança, as conexões e a gestão dos impulsos emocionais.

Assim, um ambiente seguro, que viabilize manifestações subjetivas, dotado de objetos diversos, ludicidade, atividades criativas, estímulos musicais, dança, pode ser considerado favorável para a interação, a promoção de bem-estar e a cura das crianças expostas a traumas.



Escutar e compartilhar através do corpo e da música: quais os impactos?

A prática educativa com recurso à expressão corporal e à música, excluindo a linguagem verbal, desenvolve a empatia, relações interpessoais e a criatividade, junto de crianças independentemente do contexto social e emocional em que está inserida.

Estas práticas educativas ajudam a prevenir o abandono escolar precoce, assim como a desenvolver a resiliência e a aprendizagem contínua.

A música e dança são o denominador comum que reúne no mesmo espaço indivíduos de diferentes culturas, e impulsionar a expressão, emoção, cognição e capacidades individuais de comunicação. Deste modo, uma educação com práticas educativas artísticas foca-se no “como fazer”: cada criança é encarada como única e com capacidade para aprender, aceitar a diversidade e a trabalhar em cooperação para o mesmo objetivo.

Para além disso, favorece o controlo das emoções pessoais, estados afetivos e emocionais e a integração do outro, princípio fundamental para a aprendizagem a curto e longo prazo (Zanchi, B., et al., 2017, p.48).



A instituição

Procuramos um contexto que fosse vulnerável para aplicar o nosso exercício artístico. No momento de selecionar uma instituição para o desenvolvimento do exercício de expressão artística, pensei numa instituição que já conhecia e na qual participei como voluntária num *workshop* de fotografia no verão deste ano. As colegas do grupo aceitaram e entrei em contacto com a instituição.



1ª
Instituição

CSP

Após o retorno positivo da instituição, tivemos a primeira reunião para apresentarmos a proposta.

Tudo indicava para que ficássemos nesta instituição, porém, um obstáculo apareceu: a nossa proposta de expressão artística só poderia ser implementada em dezembro, nas férias de Natal.



Como esta instituição funciona como centro de apoio ao estudo, nós iríamos aplicar o nosso projeto nas horas destinadas ao apoio ao estudo, pelo que as crianças perderiam grande parte do objetivo do centro. A diretora do espaço, bem como os pais das crianças não queriam dispensar parte das horas do apoio ao estudo para o nosso projeto.



Voltamos ao ponto inicial. Teríamos de encontrar uma nova alternativa. Excluimos a nossa preferência por participantes até 8 anos e mantivemos o cuidado de procurar uma instituição inserida num contexto vulnerável.



O desespero começou a tomar conta de nós. Sentíamos o tempo a passar e nós sem instituição para desenvolver o exercício de expressão artística, com a finalidade de realizar uma pequena pesquisa.



Centro Social do Porto



Apresentação

Participantes

“Estes intercâmbios trazem sempre momentos e experiências muito enriquecedoras para ambos os lados” (Coord. Pedagógica CSP)

- Instituição Particular de Solidariedade Social;
- Conselho do Porto;
- Intervir junto da população da freguesia da Sé onde se situa;
- Contribuir para o desenvolvimento dos utentes de cada Resposta Social que oferece, mas também da população em geral



- Pedagogia de projeto – a criança é o principal agente do processo educativo e com a ajuda do educador seja capaz de construir os seus conhecimentos, partindo das suas necessidades e interesses



- Envolvimento da família neste processo



A instituição afirma que no Jardim de Infância, as crianças aprendem a ser:

- Autónomas e independentes;
- A articular corretamente as palavras;
- A criar opiniões, a perguntar e procurar respostas;
- A socializar;
- Desenvolvem o raciocínio lógico;
- Desenvolvem a sua motricidade.



Queríamos trabalhar com crianças com 5 anos, mas nesta instituição há a mistura de idades, pelo que tivemos de trabalhar com crianças com 4 e 5 anos.



- **Cansaço**
- **Exigência**



Além disso, percebemos que esta sala é composta por cerca de 25 crianças, logo tivemos de dividi-la a meio e fazer 2 repetições das sessões por cada ida à instituição

Letícia



Quebra-gelo
(1ª sessão)

Atividade para um grupo se conhecer quando não há relação entre as partes participantes.



Esperávamos que os elementos do grupo gostassem da atividade de desenhar o que estavam a sentir, após a participação na atividade.

Planificação



Suzana

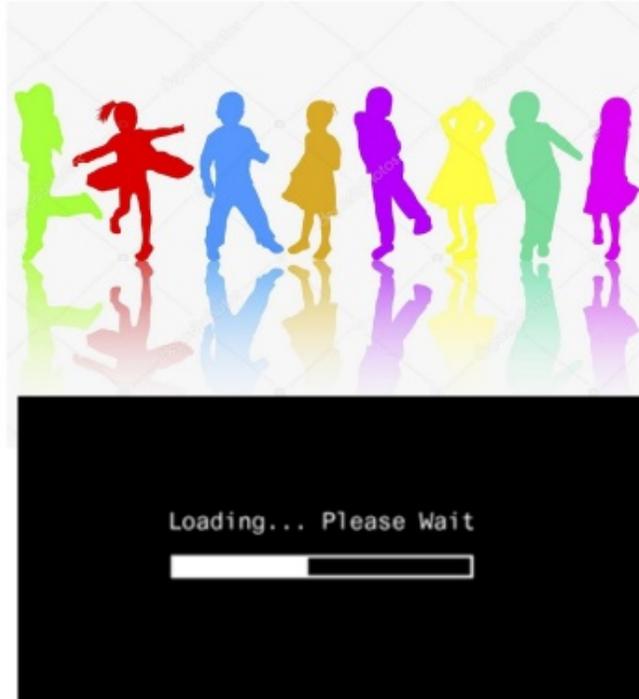
Dança da Bola
(Atividade principal)



Ver anexo

Dança da Bola

Objetivo para as sessões: perceber as expressões emocionais das pessoas diante da exposição ao mesmo estímulo. Para tal, o grupo deveria propor durante as dinâmicas a mesma atividade e privilegiar os momentos de bem-estar provocados em cada participante.



A primeira decisão do grupo: promover uma atividade relacionada à dança, entendendo o seu caráter expressivo e potencial para situações agradáveis. E agora? O que pode ser interessante, divertido, agradável e possível para crianças? Quais são os seus interesses? Será que a dança é de facto algo prazeroso para elas?

Dança da Bola

Surge, então, uma ideia. A dança da laranja. Hã? Laranja? Sim!!! Vem à tona uma lembrança muito forte das tradicionais festas juninas que acontecem no Brasil, muita afetividade e representatividade em uma memória. Lembro-me das festas, confraternizações, celebrações, amigos e familiares reunidos, momentos de carinho e diversão, ambiente seguro, agradável, bem-estar profundo.

Aquelas sensações positivas, que sinto durante a discussão com o grupo de trabalho em sala de aula, me asseguram que devemos proporcionar o mesmo para as pessoas que participarão das nossas sessões. . A experiência é sempre positiva. Compartilho com as colegas de grupo a ideia e todas concordam.



Dança da Bola

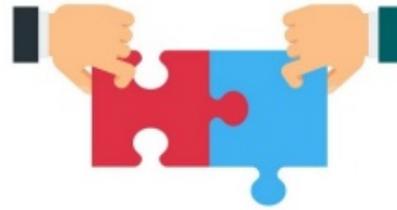
- Fizemos adaptações necessárias: laranja substituída por bola
- Acrescentaremos comandos para provocar manifestações diversas
- Nossa investigação aconteceu a partir do estímulo musical, da dança e de orientações específicas durante a execução



Distribuição de tarefas

Dança da Laranja (Atividade principal)

Eliete e Fernanda a observar



Letícia e Suzana a dinamizar

Por questões de observação, colocamos as mesmas pessoas, com a mesma função, na mesma atividade.

Distribuição de tarefas

Atividades iniciais e finais

Todas a dinamizar, porquê?

Para as crianças não sentirem a pressão de estarem a ser observadas e isso influenciar o seu comportamento, ou seja, uma estratégia para as crianças se sentirem à vontade connosco e serem elas próprias. O contributo de todas na reflexão funciona como complementação do pensamento umas das outras.



Implementação



DEAR FUTURE HUSBAND

Meghan Trainor

KARAOKE VERSION



Desafio e Resolução



Na nossa planificação, definimos comandos para a dança da bola, que deveriam ser seguidos na sessão. No entanto, sentíamos-nos presas à nossa planificação, não permitindo sentir a energia das crianças e do local.

Quando nos libertamos dos comandos estabelecidos, a sessão ficou mais dinâmica, transmitindo maior segurança às crianças no decorrer da atividade.



Percebemos a importância da flexibilidade na execução do planeamento

"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

Evidências

Ian 4 anos



Evidências
Individuais



Metodologia

Tatiana 4 anos

Santiago P. 5 anos

Ian 4 anos



Extremamente desatento na 1ª sessão: nunca se envolveu totalmente no que estava a ser pedido. No entanto, nas sessões seguintes, surpreendeu por se envolver e se concentrar nos comandos e no momento final de partilha, que teve os desenhos como proposta.



Santiago P. 5 anos

2ª sessão

Santiago P.
11. Nov. 18 - 5 anos



Santiago ilustrou aquilo que mais gostou da atividade.

A educadora Márcia aproximou-se do menino e ficou surpresa com o que viu e disse-nos "Ele tem déficit de atenção e, normalmente, só desenha rabisco. Aqui ele desenhava algo concreto, o que é surpreendente".



Tatiana 4 anos

1ª Sessão

A sua primeira reação ao entrar na sala foi o choro. Durante toda a sessão permaneceu imóvel e calada no sítio assinalado na foto. A educadora reage com a seguinte fala: "És sempre a mesma coisa, Tatiana".



2ª Sessão

Quase no final da atividade "Dança da bola", a Tatiana reage, pela primeira vez, a um comando: colocar os braços para a frente, mesmo que de forma discreta (com as mãos dentro dos bolsos da bata).

Além disso, aderiu à proposta de desenhar, escolhendo e destampando o marcador, apesar de ter deixado a folha em branco.



Tatiana 4 anos



3ª Sessão

Tatiana mostrou-se participativa na maior parte da sessão. Escolheu a bola e o par para dançar, sorriu, abraçou o colega e brincou.

A proposta final da sessão era perguntar à criança se gostava de levar uma bola para casa e qual o motivo. Nesta etapa, a Tatiana não reagiu à nossa questão. Ao sair da sala, a educadora pergunta-lhe "Queres a bola, Tatiana?", ao que a menina acentiu com a cabeça.

A observação das 3 sessões conduziram-nos à elaboração da questão de pesquisa.

Questão de pesquisa

De que forma o mesmo estímulo artístico pode afetar a criança?



Escolha do objeto de estudo



Analisando as três evidências que emergiram nas sessões, optamos por focar a nossa pesquisa em uma das crianças, a Tatiana de 4 anos, porque foi a única que demonstrou mudança perante o mesmo estímulo.

Adotamos a metodologia do estudo de caso, priorizando assim os critérios das pesquisas baseadas nas artes, segundo Barone & Eisner (2012):

- Incisiva;
- Concisa;
- Coerente;
- Generatividade;
- Significado Social;
- Evocação e Iluminação.



Estudo de caso

- Visa a descoberta, mantendo o curso natural do contexto em causa.
- Estudo de um indivíduo ou acontecimento em profundidade, no seu contexto natural.
- As investigadoras devem ser boas ouvintes, flexíveis, não influenciáveis, adaptáveis, encarando o inesperado como uma oportunidade (Amado, 2014).



Recolha de Dados

- Observação participante
- Notas de terreno
- Fotografia
- Vídeo



"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

Discussão dos resultados

Análise



Apesar de não sermos artistas, no sentido profissional, acreditamos que conseguimos elaborar uma atividade que foi capaz de proporcionar bem-estar, produzindo, inclusive, mudança de comportamento na criança em foco.

O que nos chamou a atenção foi o potencial da atividade em trazer-nos traços significativos que, talvez, fossem negligenciados num formato tradicional (Barone & Eisner, 2012).



Notamos que o uso da música e dança, neste contexto, proporcionou o bem-estar, possibilitando o brincar espontâneo das crianças.

"Por exemplo, o praticante que trabalha no bem-estar infantil, o médico, o especialista em comunicação e o educador são todos para ver as necessidades das crianças de maneiras muito diferentes e para sugerir diferentes abordagens para atender a essas necessidades" (Awartani, Marwan & Looney, Janet, 2016, p. 59).



Nesse sentido, consideramos a música e a dança como facilitadores do processo ensino-aprendizagem, pois oferecem experiências e vivências, descobertas do corpo e de seus movimentos, além de habilidades como: atenção, imitação, memória e até imaginação. Outro aspecto importante foi percebermos que muitas crianças demonstraram suas emoções e desejos como abraçar um amigo, ajudar um ao outro, correr de mãos dadas, ou até mesmo empurrar.

Ao perceber que as experiências proporcionadas durante as sessões foram positivas, agradáveis, divertidas e desafiadoras para as crianças, a mudança comportamental da Tatiana foi significativa e surpreendente para o grupo. A menina, que na primeira sessão demonstrou resistência ao que era apresentado e demasiado desconforto por estar diante do desconhecido, teve boas reações durante a realização da mesma dinâmica nas sessões seguintes. Singelas manifestações positivas aconteceram, desde escolher o marcador até a execução de um dos comandos durante a música.



Bath (2018) contribui para uma melhor compreensão das mudanças apresentadas por Tatiana ao propor que um ambiente de cura e mediado por adultos que interagem com crianças traumatizadas, deve dispor objetos variados, ludicidade, estímulo musical, atividades criativas e demais elementos que viabilizam um espaço saudável, que promova sensação de segurança e bem-estar. Assim, considerando que o comportamento de Tatiana teve origem no desafio ao estar diante de propostas e pessoas desconhecidas, causando um desconforto na menina, defendemos que os pilares apresentados por Bath (2018) também são potenciais em momentos de desvantagem e desconforto.

Em nenhuma sessão pressionamos, nem obrigamos a criança a participar no exercício, respeitando a vontade da mesma, assim como o seu tempo para se ambientar ao mesmo e a nós também. Adotamos a postura de guia da aprendizagem da criança, fornecendo-lhe os materiais e o tempo necessários para o processo aprendizagem individual (Zanchi, B., et al.,2017).

Relativamente às emoções expressas pela criança em foco ao longo das sessões, permitimos que ela tivesse o seu próprio espaço para lidar com os seus sentimentos e emoções, apesar de a educadora colocar pressão na menina para participar no exercício: “És sempre a mesma coisa, Tatiana!”.



As crianças aprenderam a controlar as suas emoções, estados afetivos e emocionais, o que é igualmente uma aprendizagem significativa, tanto a curto como a longo prazo (ibidem). A evolução no envolvimento da menina no exercício demonstra essa mesma aprendizagem, bem como a aprendizagem do restante grupo, na medida em que a integraram na atividade em todas as sessões, especialmente na última quando realizou a atividade com um colega (ibidem).

"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

Referências bibliográficas

- Amado, João. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Awartani, Marwan & Looney, Janet ; Learning and Well-being: An agenda for change. World Innovation Summit for Education, 2016 (disponível em https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/appli-learning_well_being-2016-03-03.pdf.)
- Barone, Tom & Eisner, Elliot (2012). Arts Based Research. estados Unidos da América: SAGE.
- Bath, Howard. (2008). The three pillars of trauma-informed care. Reclaiming children and youth, 17(3), (17-21).
- Zanchi, Barbara, Bacarella, Elena, Bonfiglioli Luisa, Adessi, Anna, Colace, Elisabeta & Quadrelli, Francesca ; Inclusive practice in Italian schools: body and music for listening without words. Educação, Sociedade & Culturas, 50, 33-52., 2017 (disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC50_Barbara_etal.pdf)

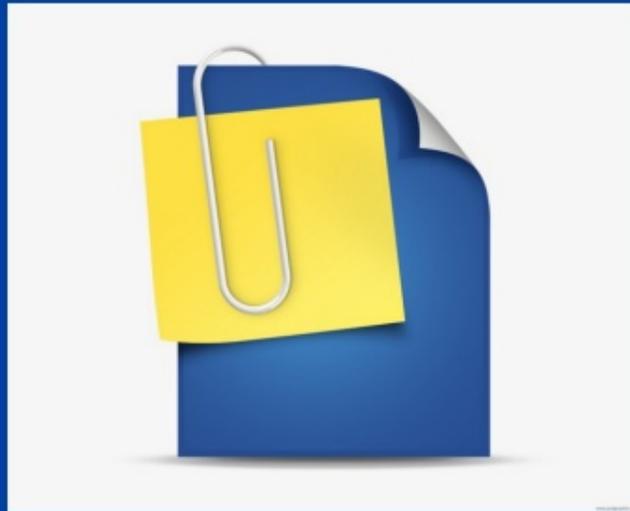
"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

Anexos

Planificação



Comandos

**Consentimento
Informado**

Projeto Expressão Artística

Objetivo principal

Recolha, por parte das observadoras, elementos importantes para uma reflexão posterior do projeto. O foco serão as manifestações de sentimentos e emoções antes, durante e após a atividade.

Participantes

Jardim de Infância, mais concretamente, a sala dos 5 anos.

Planeamento

1ª sessão (14/11/2018)

Atividade	Duração	Materiais	Descrição	Elementos participantes	Objetivo
Quebra-gelo	10 min	Almofada	<ol style="list-style-type: none"> 1. As crianças dispõem-se num círculo; 2. Uma das dinamizadoras entrega a almofada a uma das crianças e pede para ela se apresentar (expondo informações que considere importante sobre si, como nome, idade e cor favorita); 3. Após a apresentação, a criança que tem a almofada deve passá-la a outro/a colega da roda, sem ser o colega do lado, preferencialmente; 4. Repetir o exercício até todas as crianças se apresentarem. 	<p><u>Dinamizar:</u> Fernanda Carnevali e Letícia Silva;</p> <p><u>Observar:</u> Eliete Malta e Suzana Pinto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quebrar o gelo inicial; • Permitir que as crianças partilhem informações sobre si próprios de modo a apresentarem-se.

Dança da bola	15 min	8 bolas pequenas e em duas cores distintas (4 de cada cor); Computador com acesso à internet.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada criança pega numa bola; 2. O grupo é organizado em pares definidos por cores diferentes; 3. Um componente de cada par pausa a bola; 4. Uma música começa a tocar e as crianças vão dançando com seus pares e a bola que ainda possuem; 5. Um alerta será combinado com o grupo e eles deverão agir de acordo com o comando enunciado (ver documento "Comandos Dança da bola"); 6. A música para e todos devem voltar à roda inicial. 	<p><u>Dinamizar:</u> Suzana Pinto e Eliete Malta;</p> <p><u>Observar:</u> Fernanda Carnevali e Letícia Silva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não deixar a bola cair – responsabilidade, trabalho em equipa e cooperação; • Lidar com a expectativa e os desafios; • Estimular o prazer através da dança; • Perceber como reagem aos diferentes pedidos, através da expressão corporal e facial; • Potencializar o contato com o outro por meio dos movimentos corporais e da música.
Partilha em grande grupo	10 min		<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa em roda. 2. Recordar todos os passos dados; 3. Dizer por que escolheu aquela bola; 4. Expressar os sentimentos que viveram durante a atividade. 	<p><u>Dinamizar:</u> Fernanda Carnevali e Eliete Malta;</p> <p><u>Observar:</u> Letícia Silva e Suzana Pinto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a memória; • Partilhar oralmente opiniões diferentes; • Respeitar o momento de fala do outro; • Escutar e perceber as manifestações dos colegas; • Perceber as variações de sentimentos experienciados ao longo da atividade.

2ª sessão (21/11/2018)

Atividade	Duração	Materiais	Descrição	Elementos participantes	Objetivo
Reflexão e registo	10 min	Papel A4; Marcadores de colorir.	Num dos versos da folha A4 e com marcadores, as crianças devem desenhar algo que expresse os seus sentimentos à entrada na sessão.	<u>Dinamizar:</u> Fernanda Carnevali e Letícia Silva; <u>Observar:</u> Eliete Malta e Suzana Pinto.	Expor individualmente os sentimentos através de um registo escrito, mais concretamente através do desenho.
Dança da bola	15 min	8 bolas pequenas e todas da mesma cor; Computador com acesso à internet.	1. Cada criança pega numa bola; 2. Formam duplas livremente; 3. Inicia-se a música. 4. Um novo alerta será combinado com o grupo e eles deverão agir de acordo com o comando enunciado (ver documento "Comandos Dança da bola"); 5. A música para e todos devem voltar à roda inicial.	<u>Dinamizar:</u> Suzana Pinto e Eliete Malta; <u>Observar:</u> Fernanda Carnevali e Letícia Silva.	<ul style="list-style-type: none"> • Não deixar a bola cair – responsabilidade, trabalho em equipa e cooperação; • Lidar com a expectativa e os desafios; • Estimular o prazer através da dança; • Perceber como reagem aos diferentes pedidos, através da expressão corporal e facial; • Perceber se se lembram dos comandos aplicados na sessão anterior; • Perceber como se organizam para formar duplas para a atividade; • Potencializar o contato com o outro por meio dos movimentos corporais e da música.

Reflexão e registo	10min	Papel A4; Marcadores de colorir.	<ol style="list-style-type: none"> No verso não usado e com marcadores, as crianças devem desenhar algo que expresse os seus sentimentos, após a realização da atividade; Explicar o desenho. 	<u>Dinamizar:</u> Fernanda Carnevali e Eliete Malta; <u>Observar:</u> Leticia Silva e Suzana Pinto.	<ul style="list-style-type: none"> Partilha de opiniões diferentes; Respeito pelo outro e escuta; Perceber as variações de sentimentos experienciados ao longo da atividade.
--------------------	-------	----------------------------------	---	--	---

3ª sessão (28/11/2018)

Atividade	Duração	Materiais	Descrição	Elementos participantes	Objetivo
Partilha em grande grupo	10 min		Explicar em grande grupo o significado dos desenhos criados na sessão anterior.	<u>Dinamizar:</u> Fernanda Carnevali e Leticia Silva; <u>Observar:</u> Eliete Malta e Suzana Pinto.	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a memória; Identificar mudanças no comportamento e emoções das crianças no início e no final da atividade.
Dança da bola	15 min	8 bolas coloridas; Computador com acesso à internet.	<ol style="list-style-type: none"> Cada criança pega numa bola; Formam-se pares entre aqueles que escolheram uma cor clara e outra escura; Inicia-se a música. <ol style="list-style-type: none"> Um novo alerta será combinado com o grupo e eles deverão agir de acordo com o comando enunciado (ver documento "Comandos Dança da bola"); A música para e todos devem voltar à roda inicial. 	<u>Dinamizar:</u> Suzana Pinto e Eliete Malta; <u>Observar:</u> Fernanda Carnevali e Leticia Silva.	<ul style="list-style-type: none"> Não deixar a bola cair – responsabilidade, trabalho em equipa e cooperação; Lidar com a expectativa e os desafios; Estimular o prazer através da dança; Perceber como reagem aos diferentes pedidos, através da expressão corporal e facial; Perceber se se lembram dos

				comandos aplicados na sessão anterior;
Partilha em grande grupo	10 min		Conversa livre e disposição livre sobre o estado emocional das crianças, após a realização da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o contato com o outro por meio dos movimentos corporais e da música
Avaliação	10 min		Troca de considerações acerca das sessões dinamizadas e as impressões de cada participante sobre as experiências obtidas.	<p><u>Dinamizar:</u> Fernanda Carnevali e Eliete Malta;</p> <p><u>Observar:</u> Letícia Silva e Suzana Pinto.</p> <p><u>Dinamizar:</u> Eliete Malta, Fernanda Carnevali, Letícia Silva e Suzana Pinto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha de emoções e opiniões diferentes; • Respeito pelo outro; • Perceber as variações de sentimentos experienciados ao longo da atividade. • Analisar as ações promovidas, através das opiniões das crianças.

Nota: A distribuição entre dinamização e observação, pode varia nas atividades de reflexão iniciais e finais. Ou seja, quem está a observar pode igualmente estimular a reflexão das crianças, não tendo de se remeter somente ao seu papel de observadora.

Comandos para a Dança da bola

Música: Meghan Trainor “Dear Future Husband” (versão instrumental)

Nota: se for preciso demonstrar como se faz.

Todas as sessões

1. A música começa e devem dançar à vontade para se ambientarem ao ritmo da música;
2. Quando dá as primeiras palmas: juntar os pés e afastar até surgirem palmas novamente;
3. Abanar os braços como se fossem ondas do mar e manter as pernas quietas;
4. Novamente palmas e repetem o comando juntar os pés e afastá-los;
5. Novamente palmas e abanar os braços como se fossem ondas do mar;
6. Palmas: saltar ao pé coxinho;
7. Palmas: rodar com os braços abertos;
8. Palmas: bater palmas ao ritmo da música parados no lugar onde estão;
A música vai para, mas não acaba.
9. Aproveitar para dizer: “Assim que a música começar vão juntar e afastar os pés”.

Consentimento Informado

Somos estudantes do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e, no âmbito da unidade curricular Expressão Artística como Direito Educacional, pretendemos desenvolver um mini projeto de Expressão Artística, o qual será desenvolvido em 3 sessões. Cada sessão terá no máximo 30 minutos de duração e serão aplicadas sempre as mesmas atividades, com o objetivo de desenvolver um pequeno exercício de investigação.

Deste modo, vimos por este meio pedir a sua autorização para tirar fotografias na presença do/a seu/sua educando/a. Estas fotografias serão utilizadas para a elaboração de um portefólio sobre este projeto, o qual só será apresentado em contexto de sala de aula.

Autorizo que o/a meu/minha educando/a seja fotografado/a e a utilização das mesmas no portefólio do projeto.

Não autorizo o/a meu/minha educando/a seja fotografado/a, nem a utilização das mesmas no portefólio do projeto.

Atenciosamente,
Eliete Malta, Fernanda Carnevali, Leticia Silva e Suzana Pinto.

Encarregado Educação,

"És sempre a mesma coisa": análise de um exercício de expressão artística



Mestrado em Ciências da Educação
Expressão Artística como Direito Educacional
Eliete Malta; Fernanda Carnevali; Leticia Silva; Suzana Pinto
Docente: Eunice Macedo

A arte e o desbloquear do (pre)conceito da perfeição



Experiência Artística Como Direito Educacional
Discentes: Mafalda Resende, Maria João Pinho &
Violeta Soares
Docente: Eunice Macedo

Ano Letivo 2018/2019

Índice

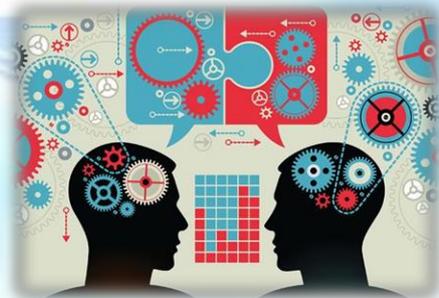
1. Quem somos



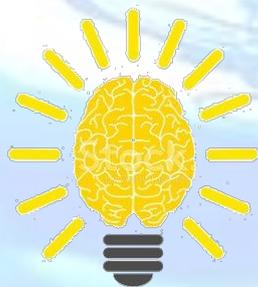
2. Expectativas



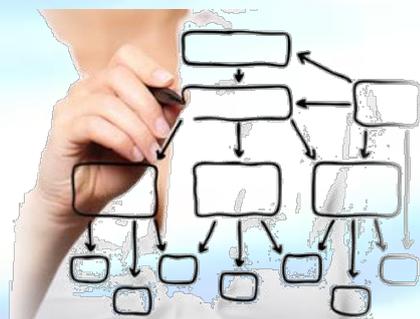
3. Construção do conhecimento



4. Momentos Eureka!



5. Aprendizagens



6. Evidências



Quem somos?



Mafalda Santos Resende

Stª Maria da Feira - Portugal



Crianças; educação não-formal

**Licenciatura Ciências da Educação –
U. Porto**



Maria João Santos Pinho



Oliveira de Azeméis - Portugal

Proteção de crianças e jovens



**Licenciatura Ciências da Educação –
U. Porto**



Violeta Correia Soares

Arouca - Portugal



Mediação com crianças e jovens

**Licenciatura Ciências da Educação –
U. Porto**



Expectativas

FEBRUARY							MARCH						
Su	Mo	Tu	We	Th	Fr	Sa	Su	Mo	Tu	We	Th	Fr	Sa
			1	2	3					1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28				25	26	27	28	29	30	31



Estágio de Observação realizado por 2 elementos do grupo, no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação

OCTOBER						
Su	Mo	Tu	We	Th	Fr	Sa
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			



Voltamos a contactar a instituição para implementar o projeto no âmbito da Unidade Curricular Experiência Artística Como Direito Educacional

O contexto anterior levou a que...



Expectativas altas

Porquê?



- Reencontro com crianças e jovens (13-15 anos)
- O desafio de desenvolver atividades artísticas
- Ser capaz de desenvolver um processo de interdependência no grupo



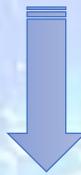
Contextualização



🇵🇹 Fundada em 2001, Porto

🇵🇹 IPSS

🇵🇹 Objetivo: intenção de contribuir para que os indivíduos obtenham ou melhorem as suas qualificações, a fim de se envolverem melhor na



Uma das ações da instituição desenvolve-se no sentido de ir ao encontro da Convenção Sobre os Direitos da Criança, tomando “as medidas adequadas para prevenir e combater o abandono e insucesso escolar” – uma das obrigações do Estado (Artigo 28º).



“The Convention explicitly emphasizes well-being, specifying that the realization of the child’s rights is connected with his or her well-being and development physically, mentally, morally, spiritually, and socially in a healthy and normal manner.” (Awartani & Looney, 2016:15)

Distribuição de papéis para as sessões



Observação e registo fotográfico de momentos



Observação e registo escrito de momentos



Dinamização e observação das atividades

Distribuímos diferentes funções a desempenhar por cada uma, contudo são papéis interdependentes, cada um tem a sua função relevante durante a dinamização

Além disso, esta era a nossa expectativa inicial, mas ao longo das 3 sessões houve a necessidade de, por vezes, fazermos alguns ajustamentos dado as diferentes situações despoletadas no momento

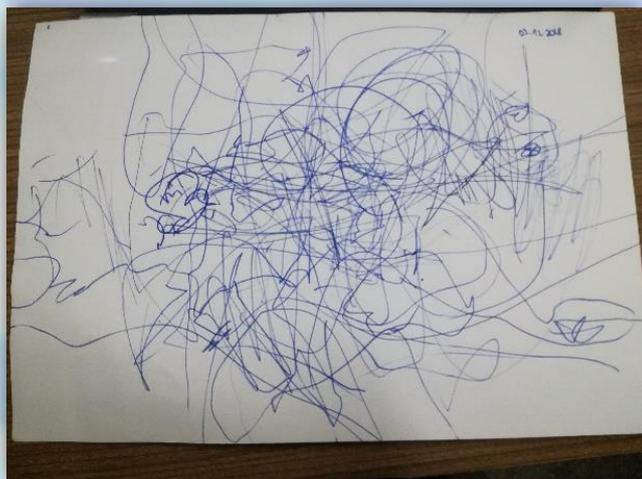
Qual o objetivo das fotos e vídeos?



Recorremos ao registo fotográfico e em vídeo com o objetivo de ficar com uma evidência dos diferentes momentos e postura que cada jovem ia tendo durante a atividade...



Usamos a fotografia para ficar igualmente com o registo dos desenhos dos jovens com o objetivo de posteriormente analisarmos e percebermos se houve alguma alteração nas suas conceções do belo e se isto lhes permitiu desbloquear o envolvimento nas atividades artísticas



“(...) a escola enche a mente das crianças e jovens com o que já se sabe, e organiza-lhes o saber em conceitos pré-definidos e sistemas de categorias pré-estabelecidos. Se, em vez ou para além da aquisição do conhecimento, a educação visar o desenvolvimento do pensamento criativo, na escola aprender-se-á a gerar novas categorias e novos conceitos, o que implica lidar com a ambiguidade e a dissonância, e até com o que à partida se afigura inconsistente.”

(Ribeiro, 2018:194)

Construção do conhecimento



Após o contacto com a instituição ficamos a aguardar por uma resposta durante mais tempo que o estipulado pela responsável da instituição

Assim, começamos a pensar...



Alguns dias depois a responsável da instituição entrou em contacto connosco para comunicar que podíamos avançar com o projeto

1ª Sessão

Planificação das atividades

Participantes: 3-4 jovens

Faixa etária: 13-15 anos

Tempo: 20-30 minutos por sessão (total: 3 sessões)

Materiais: Marcadores, folhas A4 e A3

Atividades:

- Quebra-gelo na 1ª sessão: nomes, idades e uma palavra que o/a defina;
- 1ª atividade - Desenho individual numa folha ao som de uma música de acordo com tema da sessão;
- Reflexão sobre a atividade;
- 2ª atividade - Desenho em pares, um com os olhos fechados e o outro guia a folha, vice-versa, ao som de uma música;
- Reflexão sobre a atividade.

Temas para as músicas:

- 1ª sessão – Natureza
- 2ª sessão – Tribos
- 3ª sessão – Cosmos

Na FPCEUP

Na 1ª Sessão, os jovens não ficaram satisfeitos com os seus desenhos

Boa ideia!

Que pensam de na 2ª Sessão evoluírem nas atividades?!

Depois da 2ª atividade podiam sugerir-lhes encontrar formas nos desenhos e pintar com outras cores...



2ª Sessão

Planificação das atividades

Participantes: 3-4 jovens

Faixa etária: 13-15 anos

Tempo: 20-30 minutos por sessão (total: 3 sessões)

Materiais: Marcadores, folhas A4 e A3

Atividades:

- Quebra-gelo na 1ª sessão: nomes, idades e uma palavra que o/a defina;
- 1ª atividade - Desenho individual numa folha ao som de uma música de acordo com tema da sessão;
- Reflexão sobre a atividade;
- 2ª atividade - Desenho em pares, um com os olhos fechados e o outro guia a folha, vice-versa, ao som de uma música;
- Reflexão sobre a atividade.

Temas para as músicas:

- 1ª sessão – Natureza
- 2ª sessão – Tribos
- 3ª sessão – Cosmos



Decidimos seguir o conselho da docente e acrescentar uma tarefa à 2ª atividade, sugerindo aos jovens que usassem o mesmo desenho e pintassem as formas que nele encontrassem, no sentido de os motivar mais

3ª Sessão

1ª Sessão

Na terceira sessão decidimos voltar ao planeamento inicial, devido ao *feedback* dos jovens na 2ª sessão, que expressaram a sua insatisfação com o acréscimo na 2ª atividade

Momentos Eureka!

1º Momento



UOUUU, que banda sonora!!! Uma ótima ideia para colocar os jovens a ouvir!!!



2º Momento

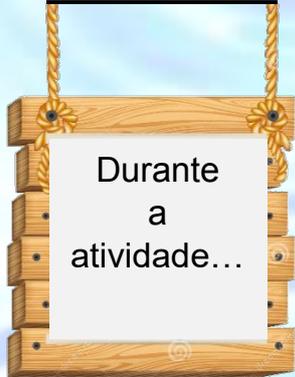
Eu não conheço os jovens com quem vamos estar!

É isso!! Podíamos fazer aquela atividade da memorização dos nomes que fizemos na aula!

Exatamente...é uma boa forma de todos/as nos conhecermos!



3º Momento



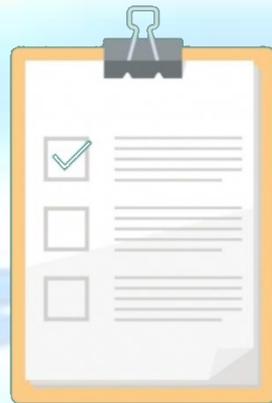
Na 2ª sessão ficaram muito agitados quando estavam a ouvir a música inspirada nas tribos, não sossegando. Assim, lembramo-nos de colocar o som da natureza, utilizado na sessão anterior...o que fez com que se acalmassem de imediato

"I have called flow, because many of the respondents described the feeling when things were going well as an almost automatic, effortless, yet highly focused state of consciousness."

(Csikszentmihalyi, 1997:110)

Aprendizagens

No
planeamento



Desenvolvemos a nossa capacidade de síntese e de uma lógica evolutiva entre as tarefas

Na
implementação



Aprendemos que nem sempre corre como planeado, temos de nos adaptar ao contexto e ao que está a acontecer no momento

Análise de dados

Por que é que os jovens se sentem mal com tudo o que desenham?

Porque é que eles têm o preconceito do belo e que desenho tem que ser perfeito? O que é a perfeição? O que é o belo?

Por que é que dizem que não conseguem desenhar?



Por que é que se autocaracterizam negativamente? que se sempre

O que é que pode estar relacionado com estas questões? O contexto familiar? A nossa presença?

Questionamentos pessoais



A dinâmica decorrida das atividades proporcionou questionamentos da nossa parte enquanto pessoas e profissionais e os cuidados que devemos ter na relação com os outros, principalmente em contextos mais vulneráveis

Evidências

Na 3ª sessão, a jovem J que se dedicava mais às atividades não desenhou nada, justificando que “Gostei, mas já tinha feito”. Esta mudança é relevante para as nossas reflexões, na medida em que nos passa a ideia de que a jovem (e os colegas) não gostam de estar sempre a praticar os mesmos exercícios



1ª Sessão



3ª Sessão



2ª Sessão



Na 2ª sessão, o jovem L referiu que não gostou de encontrar formas e pintá-las no desenho porque “isso torna o desenho feio”. As suas palavras fizeram-nos refletir sobre qual a conceção que cada um tem do que é feio e bonito, sendo que confrontados com essa pergunta, não tiveram resposta

“Kant humanizou a beleza ao afirmar, (...), que nem o belo artístico é mero reflexo da beleza da natureza, nem os juízes estéticos se baseiam nas qualidades do objecto. Em seu entender, a beleza não é uma propriedade das coisas, mas um sentimento vivido no interior do sujeito; e existe uma espécie de senso-comum, baseado nos sentimentos, que determina o que é belo.” (Ribeiro, 2018:148-149)

Referências Bibliográficas

- ✚ Awartani, Marwan & Looney, Janet (2016). *Learning and Well-being: An agenda for change*. Retirado em novembro 28, 2018 de https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/appli-learning_well_being-2016-03-03.pdf
- ✚ Csikszentmihalyi, Mihaly (1997). The Flow of Creativity. In Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (pp.107-126). New York: Harpercollins publishers
- ✚ Ribeiro, Agostinho (2018). Criatividade e educação. In Agostinho Ribeiro, *O mistério da criatividade: Teorias e práticas nas ciências e nas artes, na vida quotidiana e na educação* (pp.185-210). Porto: Afrontamento
- ✚ Ribeiro, Agostinho (2018). Espaços de Criatividade. In Agostinho Ribeiro, *O mistério da criatividade: Teorias e práticas nas ciências e nas artes, na vida quotidiana e na educação* (pp.143-184). Porto: Afrontamento
- ✚ UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em novembro 28, 2018 de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Saúde Relacional em Educação com Artes

Discentes: Ana Beatriz Farah

Cátia Gomes

Cláudio Pandini

Orégane Dubus

Docente: Doutora Eunice Macedo

Porto

27 de maio de 2019

Índice

INTRODUÇÃO	2
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1.1. GLI EFFETI DELLA MUSICA NEL CERVELLO	5
2. METODOLOGIA.....	6
2.1. Atividades.....	6
3. RESULTADOS ESPERADOS	7
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	7
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	9
ANEXOS.....	10
Atividade 1 – Danser en Rythme	10
Atividade 2 – Roda do Ritmo.....	10
Atividade 3 – Escravos de Jó	10
Atividade 4: A ritmo di tamburi!.....	11

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da presente pesquisa insere-se na unidade curricular de Saúde Relacional em Educação com Artes do Mestrado em Ciências da Educação, e tem como objetivo perceber se e como atividades artísticas desenvolvidas com crianças/jovens de nacionalidades diferentes promovem a sua inclusão. Para esta pesquisa partimos do pressuposto de que atividades artísticas, como música e a dança, podem ajudar a promover a Inclusão e a Saúde Relacional de crianças nacionais e não nacionais.

Este trabalho é realizado com uma turma A, do segundo ano (crianças com idades entre os 7 e 8 anos), da Escola Básica Três Estrelas, da qual fazem parte os quatro elementos da equipa de investigação, três enquanto professores das atividades de enriquecimento curricular e uma com psicóloga. Esta escola encontra-se localizada na periferia do Concelho do Porto e possui, com aproximadamente, 200 alunos, sendo que 50 são alunos não nacionais. O contexto escolhido parece-nos ser o mais interessante para se trabalhar estas questões, uma vez que é na turma A que identificamos um maior número de alunos não nacionais na escola.

Para realizar este trabalho, efetuamos uma pesquisa teórica, na qual constatamos que é um Direito da Criança ser acolhida na escola, independente de sua nacionalidade e esta precisa de ser um espaço seguro e de acolhimento. Para além deste aspeto, procuramos fontes que nos permitiram fundamentar a escolha de atividades com música, para promover a inclusão das crianças não nacionais, entendo que esta componente é uma linguagem universal, presente em todas as culturas. Também abordaremos quais os efeitos da música no cérebro das crianças. A saúde relacional é um conceito que tem vindo a ser discutido, em várias áreas da saúde, e agora transportado, também, para a educação, sendo que a inclusão e o sentimento de pertença são as suas principais características.

Posteriormente, serão dinamizadas quatro atividades artísticas com música e dança, na turma escolhida, dando às crianças a oportunidade de participação e expressão no desenvolvimento da própria atividade com espontaneidade. En effet, l'improvisation laisse place à la créativité et est très libératrice.

L'improvisation de groupe d'autant plus puisqu'elle permet de créer des connections entres différentes personnes. Que ce soit en musique ou danse, l'improvisation nécessite d'écouter et de s'adapter à autrui. L'équipe pense donc que cette activité est un bon moyen pour favoriser l'inclusion et l'intégration de tous.

A observação participante e o registo de notas de terreno dos acontecimentos ocorrerão durante a realização das atividades. Em paralelo, a equipa, também, acompanhará a interação das crianças dessa turma em sala de aula e nos recreios, percebendo se existe, ou não alguma mudança nos seus comportamentos que fomentem o processo de inclusão.

As observações e os registos serão partilhados, em reunião entre todos para debater e fazer um apanhado dos aspetos mais relevantes.

Com a dinamização destas atividades a equipa espera perceber se as atividades com música que tiveram efeitos inclusivos; se os professores tiveram algum desenvolvimento profissional inerente ao debate entre os profissionais e perceber o que as crianças sentem com este tipo de atividades.

Com estas preocupações o presente relatório organiza-se em torno de quatro pontos.

No primeiro parto, encontra-se a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. No segundo ponto apresenta-se a metodologia e as atividades a desenvolver no âmbito desta pesquisa. O terceiro ponto aborda os resultados esperados. No quarto e último ponto encontra-se uma conclusão reflexiva das aprendizagens no grupo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano é um ser social e vive em sociedade, sofrendo diversas influências de uma série de relações, como explicam Awartani, Marwan, & Looney, Janet (2016), a partir da Teoria de Bronfenbrenner. Há vários níveis de influência, algumas mais externas (Macrossistema) como a cultura e as regras da sociedade, e outras mais próximas, (Microsistema) como a opinião de familiares, amigos, professores. A criança, ao mudar de país leva consigo a bagagem cultural do seu país de origem, sua língua e tradições, que já a influenciam. Ao chegar em um país diferente, entra em contato com os costumes do local, que pode muitas vezes, ser muito diferente do que estava acostumado. Assim, é importante um processo de adaptação e integração ao novo lugar, para que possa sentir-se pertencente, principalmente na escola, local onde as crianças costumam passar um período considerável do seu dia, desenvolvendo a sua saúde relacional.

A Convenção sobre os Direitos da Criança Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, reconhece como direitos da criança aspetos relacionados com a Participação, Provisão e Proteção, sendo a Reabilitação e o Cuidado fundamental para a saúde relacional e de bem-estar

das crianças. Este aspeto assume particular importância no sentido de se pensar em formas para que a vida volte ao equilíbrio.

Segundo UNICEF's, 2007 (in Awartani & Looney, 2016: 40),

When we attempt to measure children's well-being what we really seek to know is whether children are adequately clothed and housed and fed and protected, their circumstances are such that they are likely to become all that they are capable of becoming, or they are disadvantaged in ways that make it difficult or impossible for them to participate fully in the life and opportunities of the world around them. Above all we seek to know whether children feel loved, cherished, special and supported, within the family and community, and the family and community are being supported in this task by public policy and resources.

Analisando o direito de Participação das crianças como meio fundamental para o bem-estar relacional na educação, a presente pesquisa pretende que as atividades sejam desenvolvidas com as crianças numa relação de horizontalidade com a equipa investigadora, dando-lhes o direito de participação ativo, em que as suas vozes serão ouvidas na realização das atividades, de acordo com os modelos teóricos de Flutter & Rudduck (2004) e Macedo (2018).

No Reino Unido, existe um conjunto que respeitam os direitos das crianças e com base nesse objetivo firmamos as preocupações da nossa pesquisa, uma vez que pensar no bem-estar das crianças, também, implica criar uma escola participativa, inclusiva e segura, que garanta o respeito por todos os membros da comunidade escolar.

La santé relationnelle est directement liée à la notion de bien être, et est indispensable dans un contexte scolaire. La théorie relationnelle et culturelle, originellement développée par les féministes, fait référence à la présence de caractéristiques favorisant la croissance dans les relations, mais aussi à la capacité de maintenir des relations mutuelles propices à la croissance, où l'individu en question se sent engagé, actif, effectif et authentique au sein de la relation. Il existe, selon l'article *The Relational Health Indices for Youth: An Examination of Reliability and Validité Aspects* de Belle Liang (2010), quatre caractéristiques majeures favorisant la croissance d'une relation: l'engagement mutuel, l'authenticité, l'émancipation et l'agilité de gérer des différences ou un conflit. Ces caractéristiques se trouvent être très importants pour aider au développement de l'enfant ou du jeune adolescent qui est confronté à des challenges sociaux, psychologiques et académiques. Incluant aussi, la formation de nouvelles amitiés, le développement de son identité et augmenter son indépendance.

Dans notre cas, la salle de classe représente un contexte social où des relations de pouvoir ont lieu. Il est alors fondamentale de s'assurer que le climat de la classe va en faveur de la croissance des relations et que les précédents critères soient respectés. La musique peut aider à promouvoir la santé relationnelle, car elle a des effets positifs sur le cerveau, comme nous le verrons plus loin.

1.1. GLI EFFETTI DELLA MUSICA NEL CERVELLO

Recenti studi hanno riscontrato che l'insegnamento è strettamente collegato a tre macro-aree scientifiche: l'educazione, la psicologia e le neuroscienze. Secondo Tracey, Tokuhamas-Espinosa in *What Mind, Brain, and Education (MBE) can do for teaching*, per migliorare il processo di apprendimento è necessario conoscere e saper sviluppare i “cinque concetti ormai accertati” sul cervello, i quali sono:

1. l'unicità di costituzione e di organizzazione;
2. la differenza tra i vari cervelli dipende da contesto e abilità di ogni essere umano;
3. l'esperienza, intesa come “la conoscenza o il giudizio pratico raggiunto attraverso il proprio osservare, imbattersi e affrontare la realtà”¹;
4. il cervello è altamente plastico, cioè mutabile nel tempo;
5. il cervello ha la capacità di connettere le nuove informazioni con quelle già possedute.

Ma in questa visione più neuronale dell'insegnamento, come si inserisce la musica e, più in generale, l'arte? Possono essere degli strumenti efficaci per l'apprendimento?

La prima osservazione possibile riguarda la capacità che la musica possiede di far attivare varie funzioni cognitive dell'essere umano; ad esempio, anche ascoltando una semplice melodia, sono necessari complessi meccanismi di elaborazione uditiva, ma anche attenzione, memorizzazione e recupero della memoria, integrazione sensoriale-motoria. Dal punto di vista neuronale, durante il processo di ascolto-produzione musicale è coinvolta tutta la regione del lobo frontale. Si può notare che questa capacità di percezione musicale è insita nell'uomo fin dalla sua nascita; anzi, nei bambini questa abilità è ancora più marcata. Essi possono riconoscere accordi, ricordare vecchie melodie, selezionare suoni o voci a seconda del proprio gusto, e attuare una sorta di predizione delle note a seconda della propria esperienza. In ultima analisi, è possibile riscontrare che la formazione in musica migliora l'attività di alcuni sistemi neurali².

¹ Dictionary.com, 2010. Definition of Learning.

² v. Robert Zatorre, in *Nature*, n. 434, pp. 312 – 315, 2005.

È stata osservata, inoltre, una maggiore densità tissutale e l'allargamento di strutture motorie e uditive nei bambini in presenza di attività correlate con la musica.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa terá como amostra uma turma A, do segundo ano (crianças com idades entre os 7 e 8 anos), da Escola Básica Três Estrelas e tem um cariz descritivo e exploratório, uma vez que é uma situação particular a implementar, procurando-se retirar dela as mais diversas informações e observações.

No que respeita às técnicas de recolha de dados, será potenciada a observação participante da equipa investigadora no desenvolvimento das quatro atividades a realizar, através da elaboração de notas de terreno. A equipa assume um papel participante em toda a pesquisa, junto da população observada. Este facto pode ser considerado vantajoso, na medida em que, por um lado, não existe investigadores como elementos estranhos no contexto em estudo, capazes de condicionar de alguma forma os comportamentos e, por outro lado, desta forma existe um maior conhecimento mútuo dos intervenientes, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994). Em Educação, pode-se tirar partido da proximidade entre a equipa investigadora e o objeto de estudo.

Em paralelo, a equipa, também, acompanhará a interação das crianças dessa turma em sala de aulas e nos recreios, o que ajuda a equipa a perceber se existe, ou não alguma mudança nos seus comportamentos, ao nível de conversas de convívio e de reprodução, que fomentem o processo de inclusão.

As observações e os registos serão partilhados, em reunião entre todos para se refletir e fazer um apanhado dos aspetos mais relevantes.

2.1. Atividades

As atividades a desenvolver relacionam-se com as artes, música e dança, e apresentam um carácter de expressão, exploração, cooperação e coordenação, com o objetivo ajudar a promover a Inclusão e a Saúde Relacional de crianças nacionais e não nacionais.

A descrição das atividades a desenvolver encontram-se na parte dos anexos desta pesquisa.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Com o desenvolver destas atividades espera-se que a música que existam efeitos de inclusão, fomentando nas crianças nacionais e não nacionais a união, a colaboração, o companheirismo e a participação de todas nos diversos momentos da vida escolar (recreios, salas de aula, etc) e extraescolar. Espera-se que todas as crianças, nomeadamente, as não nacionais, passem a participar ativamente em questões feitas pelos professores, e a participarem de grupos, não ficando mais tão isoladas.

Com esta pesquisa, também, se espera um rico debate entre os profissionais, e que eles possam estar atentos para perceber o que as crianças sentem com este tipo de atividades e o que as mesmas podem fomentar.

Desta forma, espera-se um efeito positivo das atividades com a música para a inclusão de crianças não nacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto de pesquisa teve como objetivo a reflexão sobre a elaboração de possíveis pesquisas adequadas à sala, de acordo com um panorama ético e tendo em conta os conhecimentos adquiridos no âmbito desta unidade curricular, nomeadamente o uso da música e das artes como forma de auxiliar e fomentar a aprendizagem crianças.

Para definir o objetivo da pesquisa a realizar, sustentámo-nos nas teorias que apoiam o uso da música e das artes na educação e partimos desse pressuposto, ou seja, de que atividades artísticas, como música e a dança, podem ajudar a promover a Inclusão e a Saúde Relacional de crianças. Com a elaboração deste projeto foi nosso objetivo ter em consideração os direitos das crianças e dos jovens na construção de práticas de educação relacionais, holísticas e inclusivas, baseadas nas artes, de forma a permitir a sua participação e envolvimento contínuo na escolaridade e aprendizagem.

Na realização das atividades, as crianças terão uma voz ativa na forma como pretendem o desenrolar da atividade, sendo elas as decisoras e responsáveis pelo seu encaminhamento. Assim, de acordo com Flutter & Rudduck (2004) e Macedo (2018), pretendeu-se dar voz e cidadania as crianças, participando ativamente no seu percurso escolar e promovendo uma saúde relacional em Educação.

O projeto de pesquisa deverá ser bem aceite pela turma e restante comunidade escolar, uma vez que pretende a promover a Inclusão e a Saúde Relacional de crianças nacionais e não nacionais

O resultado final deverá ser positivo e permitindo o aumento da integração e participação dos alunos nacionais e não nacionais, tanto nas salas de aula, como nas brincadeiras entre as crianças no âmbito escolar e extraescolar. Assim, esperamos ter uma visível conscientização das crianças e modificação comportamental da turma envolvida, com uma boa integração entre elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Awartani, Marwan & Looney, Janet (2016). *Learning and Well-being: An agenda for change*. World Innovation Summit for Education. Retirado em maio 15, 2019 de <https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/uploads/ad2346e.pdf>
- ✓ Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- ✓ Flutter, Julia. & Rudduck, Jean. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.
- ✓ Liang, Belle, Allison, Tracy, Kenny, Maureen, Brogan, Deirdre, & Gatha, Ravi (2010). The relational health indices for youth: An examination of reliability and validity aspects. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(4), 255-274. Retirado em maio 15, 2019 de https://www.researchgate.net/publication/247787778_The_Relational_Health_Indices_for_Youth_An_Examination_of_Reliability_and_Validity_Aspects.
- ✓ Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento.
- ✓ UNICEF (2004). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Retirado em maio 15, 2019 de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- ✓ Tokuhama- Espinosa, Tracey (2011). What Mind, Brain, and Education (MBE) can do for teaching. *New Horizons for Learning*, IX(1). Retirado em maio 15, 2019 <http://jhepp.library.jhu.edu/ojs/index.php/newhorizons/article/view/31/29>.
- ✓ Zatorre, Robert (2005). Scientists on art. *Nature Publishing Group*, n. 434, 31-315. Retirado em maio 15, 2019 de http://www.brainmusic.org/EducationalActivities/Zatorre_musicneuro2005.pdf
- ✓ Dictionary.com, 2010. Definition of Learning.
- ✓ <https://www.drumcircle.it/drum-circle/>.

ANEXOS

Atividade 1 – Danser en Rythme

Créer deux groupes dans une classe. Un groupe d'enfant munie d'instrument de musiques qui devront improviser tous semble, en harmonie, selon un thème donné au préalable par le professeur. Et un autre groupe de danseur, qui devront improviser et danser en groupe aux rythme de la mélodie composée par leurs camarades.

Atividade 2 – Roda do Ritmo

Nesta atividade, as crianças juntam-se todas de mãos dadas numa roda, incluindo o(a) professor(a) e fazem uma coreografia que vai aumentando o número de passos a realizar, em função da concretização e sucesso das crianças (ao ritmo da música).

A medida que as crianças forem concretizando os passos, devem ser elas a sugerir novos passos a realizar, sob orientação do(a) professor(a). Pretende-se que as crianças participem na criação da própria coreografia, de acordo com a sua vontade, imaginação e criatividade.

Por exemplo: dois passos laterais para a esquerda, dois para a direita e bater duas palmas; se conseguirem, juntar dois saltos para a frente e dois para trás e juntar tudo.

Atividade 3 – Escravos de Jó

As crianças devem ser colocadas em roda, sentadas no chão, ou a uma mesa, de modo que estejam em círculo, e que lhes sejam entregues um objeto igual para todos (borrachas, canecas, copos). Todos ficam parados até com o seu objeto na mão até começar a música. Quando começar a música, cada um, com a mão direita, passa o seu objeto para o colega da direita, pousando o objeto a sua frente, e em seguida, também com a mão direita, pegando o outro objeto que está a sua frente, e novamente passando para o colega do seu lado direito. Quando a música diz “tira” a criança deve segurar objeto na sua mão, quando a música diz “bota, deixa ficar”, ela deverá pousar o objeto na mesa e deixar até que a música cante guerreiros, no qual deverá passar para o colega ao lado. Quando a música cantar zig zig zá, o movimento será, segurando o objeto, direita, esquerda e direita, só então pousando o objeto a frente do colega ao lado.

A música continua e deverá acompanhar as mesmas orientações, conforme o que for cantado.

A letra da música é:

Escravos de Jó, jogavam caxangá Tira, bota, deixa o Zé Guerreiro ficar.. Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá, Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá.

As crianças são responsáveis por determinarem o ritmo em que realizam atividade. Para desafiar, pode pedir-se que os movimentos sejam feitos apenas murmurando o ritmo da música e depois sem música.

Esta atividade tem como objetivo trabalhar a integração e a cooperação entre os participantes, pois se um deles não acertar, ou atrasar, pode comprometer o andamento de todo grupo. Também, trabalha-se coordenação motora e marcação de tempo, pois os movimentos precisam acompanhar o ritmo da música.

É possível perceber como o grupo funciona como um todo, se prestam atenção nos comandos e na música. Também pode-se ver se há companheirismo e respeito pelo tempo do outro.

Atividade 4: A ritmo di tamburi!

L'attività avviene all'interno di un cerchio: i bambini creano un cerchio, seduti a terra o su delle sedie e insieme a loro è presente un facilitatore che gestirà il ritmo e aiuterà i bambini a mantenere la concertazione. Ogni partecipante ha a disposizione un tamburo, o una percussione in generale e ha il compito di creare o seguire un ritmo, che verrà stabilito dal facilitatore. L'obiettivo di questo progetto è "di ritrovarsi insieme per condividere la propria energia vitale, attraverso il ritmo e le vibrazioni coinvolgenti delle percussioni": fulcro principale è la condivisione tra i partecipanti, e di conseguenza la cooperazione, la collaborazione e la sintonia tra gli stessi. Da sottolineare il fatto che ognuno è parte fondamentale della performance, e la qualità della attività non è nella musica prodotta, ma nella relazione dei partecipanti.

U. PORTO



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**PELOS CAMINHOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO –
ESTÓRIAS MARAVILHOSAS CONTADAS EM
ENCONTROS INTERGERACIONAIS**

PORTO

MAIO 2019

U. PORTO



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**PELOS CAMINHOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO –
ESTÓRIAS MARAVILHOSAS CONTADAS EM
ENCONTROS INTERGERACIONAIS**

TRABALHO REALIZADO NO ÂMBITO NA UNIDADE CURRICULAR:

SAÚDE RELACIONAL NA EDUCAÇÃO COM ARTES

DOCENTE: EUNICE MACEDO

TRABALHO REALIZADO POR:

Alexandra Matos

Ângela Silva

Jéssica Costa

Joana Costa

PORTO

MAIO 2019

ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO.....	4
1.1. Contextualização do Trabalho.....	4
1.2. O Contexto Educativo.....	4
1.2.3. Os Jovens da E2OM.....	5
1.2.4. Modelo de Intervenção.....	5
1.2.5. Percursos de Formação.....	6
1.2.6. A Equipa.....	6
1.3. Fundamentação Teórica.....	6
1.4. O Trabalho na Educação com Artes: Encontros Intergeracionais....	8
2. O ENQUIRY.....	9
2.1. Pessoas Responsáveis.....	9
2.2. <i>Focus</i>	9
2.3. Situação Identificada.....	9
2.4. Pergunta de Partida.....	9
2.5. Métodos e Instrumentos de Pesquisa.....	9
2.6. Resultados Esperados.....	10
2.7. <i>Final Highlights</i>	10
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	11

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO

1.1. Contextualização do Trabalho

As linguagens artísticas têm um potencial único para dotar os profissionais de dispositivos pedagógicos e de trazer para a educação transformações profundas. Desempenham um importante papel de organização e de integração das aprendizagens, promovendo o diálogo interdisciplinar e estreitando as relações que acontecem na educação.

Na escola, os processos artístico-pedagógicos devem ser geradores de pensamento crítico, da ludicidade e do belo inerente à própria vida humana.

Este trabalho, realizado no âmbito da Unidade Curricular “Saúde Relacional na Educação com Artes”, está dividido em duas partes: na primeira parte salientamos os contributos teóricos para profissionais que trabalham na educação com artes e apresentamos o contexto educativo; a segunda compreende o *enquiry* e a reflexão final.

1.2. O Contexto Educativo

A proposta de *enquiry* aqui apresentada poderá ser aplicada na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (E2OM).

A E2OM é a inovação educativa mais relevante dos últimos anos no campo do abandono precoce da educação e formação (APEF) em Portugal, sendo reconhecida e validada em vários estudos nacionais e internacionais. Abriu em Setembro de 2008, numa parceria entre a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade (AE2O), a Câmara Municipal de Matosinhos e o Ministério da Educação, sendo a única escola portuguesa da rede europeia de *2nd Chance Schools*, a E2C Europe.

É uma resposta socioeducativa especializada, a tempo inteiro, dirigida a jovens que abandonaram a escola sem as qualificações e competências indispensáveis à sua integração social e ocupacional, de modo a inverter trajetórias anunciadas de exclusão.

Os fatores de inovação do projecto, identificados como mais relevantes, são:

- escola de portas abertas, aceitando incondicionalmente os jovens, comunidade e famílias;

- abordagem holística e currículo organizado por atividades integradoras, centrado na relação;
- experiência motivacional de alta-intensidade, proporcionando a acumulação de experiências de bem-estar, de sucesso e apoio às mudanças na vida dos jovens;
- métodos criativos e lugar central das artes no currículo;
- processos ricos de comunicação interativa, adaptando-se os educadores à realidade dos jovens, sendo a segunda oportunidade também para os profissionais;
- aprendizagens não-formais e informais, desafios, viagens, projetos, dimensão intercultural e internacional;
- espaço de afetividade e segurança, “segunda família”, disponibilidade sem horário;
- próxima das experiências dos jovens, ajudando-os a ocupar o lugar social que lhes pertence;
- . em diálogo e aprendizagem mútua com os sistemas regulares de educação e formação.

Na E2OM, a formação é orientada para as necessidades, talentos e interesses de cada jovem, que desenha e desenvolve o seu Plano Individual de Formação (PIF), com o apoio dos profissionais, que acompanham o seu percurso na escola, propondo e acertando, em conjunto, os necessários ajustamentos e reformulações. Os projetos individuais são parte importante da procura do lugar social dos jovens e da sua motivação para uma vida plena e em plenitude.

Os formadores são também tutores, preocupados não só com a formação dos jovens mas também com o seu bem-estar geral, transformando o espaço da formação no espaço da relação. A vida não tem de ficar à porta da escola mas é a própria matéria da formação e importa o desenvolvimento integral do jovem.

1.2.3. Os Jovens da E2OM

O público da E2OM são jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, da área metropolitana do Porto, em situação de abandono escolar, com baixas qualificações e em risco de exclusão social, para os quais ainda não se uma resposta de educação /formação adequada.

1.2.4. Modelo de Intervenção

Os dispositivos pedagógicos constituem instrumentos de produção de

conhecimento e, em simultâneo -enquanto recursos pedagógicos- um meio de dar voz e valorizar as vivências dos jovens, num processo de construção/ produção de saberes, decorrentes de uma participação efetiva dos jovens na gestão e planificação do seu processo de aprendizagem.

Os projetos artísticos interdisciplinares, designadamente os espetáculos artísticos, a escrita de narrativas e de poemas pelos próprios alunos, os projetos que envolvem a comunidade, os círculos de partilha, as assembleias, a formação prática em contexto de trabalho, visitas de estudo, intercâmbios de jovens, são exemplos dos dispositivos pedagógicos promovidos.

1.2.5. Percursos de Formação

As quatro áreas centrais da intervenção socioeducativa da E2OM são: Certificação Escolar; a Formação Vocacional; o Desenvolvimento Pessoal e Social e as Artes (Teatro, Música, Dança, Artes Visuais).

1.2.6. A Equipa

Na E2OM trabalha uma equipa técnica multidisciplinar (docentes, formadores, técnicos de intervenção psicossocial e outros profissionais), com um perfil técnico e pedagógico adequado à realidade educativa.

1.3. Fundamentação Teórica

Tendo por base os contributos teóricos dos autores abordados nesta Unidade Curricular, apresentamos aqui sucintamente os que julgamos mais relevantes para o contexto educativo em causa e para o nosso *enquiry*.

Os jovens da E2OM possuem características de vulnerabilidade muito marcadas, por “inadaptação ao contexto escolar regular, elevado número de retenções, desmotivação, alienação, baixas expectativas, entre outras” (Cf. Benavente, 2005), e enquadram-se, juridicamente, em situações de abandono escolar precoce e de risco, acompanhados por uma multiplicidade de serviços, numa multiescala de processos.¹

Segundo Cohen (2006) a educação social, emocional, ética e académica é um direito humano fundamental, de todos os estudantes e ignorar este direito conduz a fortes injustiças sociais. Como tal, é fundamental a criação de um clima de aprendizagem seguro, que leve à participação na democracia e bem-estar, que tenha

¹ In, RESL.eu project

em conta parcerias escola-casa e com modelos pedagógicos informados por preocupações sócio-emocionais e éticas.

Efetivamente, o desenvolvimento das capacidades e competências individuais dos jovens, acontece nos diferentes contextos em que estão inseridos e nas diferentes esferas do seu ser: físico, ocupacional, educacional, espiritual, intelectual e social ². Tendo isto em mente, a educação deve ter uma visão holística do indivíduo, explorando as suas competências e capacidades únicas e procurando entender as vulnerabilidades do meio familiar.

Assim, para promover o sucesso escolar/educacional, é importante investir: nas famílias, nos jovens (dentro e fora da escola), nos professores (progressão de carreira, oportunidades de formação profissional) e nas comunidades (como por exemplo através de experiências intergeracionais, sendo que aqui as atividades artísticas em conjunto são uma excelente forma de fazer a ponte).

De acordo com Blomeke (2017), as competências dos professores devem ser multidimensionais: para além das competências profissionais referentes ao conteúdo e ao conhecimento pedagógico, há características pessoais, afetivas e motivacionais (como algumas crenças e atitudes, motivação para o trabalho, personalidade), muito importantes também.

É fundamental que os profissionais de educação consigam estabelecer uma relação de proximidade com os jovens, com base na escuta ativa e empatia, para facilitar o bem-estar, uma vez que este potencia as aprendizagens e vice-versa (Beddington et al., 2008).

Segundo Green, Baggerly, Nowicki & Lotz (2018), o uso das artes expressivas com crianças e jovens, especialmente com aqueles que viveram experiências traumáticas (como é o caso da maioria dos jovens que atendemos na E2OM) é de extrema importância, não só enquanto cuidado de saúde mental, mas também como paradigma de suporte educacional. Os jovens que vivenciaram situações de trauma apresentam uma sintomatologia específica e os profissionais de educação podem funcionar como o adulto de referência, que cria um elo de ligação e de cuidado através do uso das artes expressivas.

Ainda segundo estes autores, o recurso às artes expressivas permite que os jovens sejam capazes de comunicar emoções até então escondidas, desenvolvam a capacidade de aceitação, compreendam eventos de vida traumáticos e facilita a mudança/desenvolvimento pessoal. As actividades criativas artísticas funcionam como

² In, <http://www.yukonwellness.ca/holistic.php>

experiências normativas que promovem, para todos os envolvidos, um melhor funcionamento social, emocional e cognitivo.

1.4. O Trabalho na Educação com Artes: Encontros Intergeracionais

As artes são um dos eixos centrais da intervenção socioeducativa da E2OM, dada a sua importância no desenvolvimento integral do ser humano. No âmbito das nossas práticas artísticas de trabalho inserem-se os encontros intergeracionais: dentro (na escola) e fora (em diferentes instituições da comunidade em que estamos inseridos) de portas são promovidos momentos de partilha entre os jovens e grupos específicos da comunidade (idosos, bebés e crianças, pessoas portadoras de deficiência). Estes encontros compreendem, num primeiro momento, uma apresentação artística/performance dos jovens (apresentação teatral, dança, leitura dramatizada de um texto), a que se segue um momento de partilha (realização conjunta de uma atividade) e conversa final.

De um modo geral, estes encontros têm como principais objetivos:

- aumentar o envolvimento/ligação dos jovens com a escola;
- aumentar o auto e hétero-conhecimento dos jovens, descobrindo talentos e capacidades até então desconhecidas;
- desenvolver competências pessoais e sociais (trabalho em equipa, organização, responsabilidade);
- desenvolver o sentido estético e artístico;
- aumentar a autoestima e melhorar o autoconceito dos jovens;
- melhorar a imagem dos nossos alunos, junto da comunidade;
- mobilizar processos educativos de base artística e terapêutica como suporte à aprendizagem;
- recriar ambientes sonoros facilitadores da integração multissensorial e relacional;
- criar racionalidades profissionais que legitimem atividades educativas com artes informadas pela terapia;
- selecionar e usar efetivamente a música para apoiar uma transição segura entre espaços de partilha intergeracional;
- estabelecer processos de integração sensorial, interação e autorregulação no processo de aprendizagem;
- usar experiências artísticas como catalisadores de bem-estar.

2. O ENQUIRY

2.1. Pessoas Responsáveis

Alexandra Matos, Ângela Silva, Jéssica Costa, Joana Costa.

2.2. Focus

Este *enquiry* foca-se no bem-estar dos jovens da E2OM. Entendemos que o bem-estar é gerado em relações de afeto, significativas, construindo novas identidades e respostas a situações de vida adversas.

Pretende-se promover o bem-estar geral, através do desenvolvimento de atividades artísticas regulares, enquanto experiências educacionais significativas, que se traduzam em mudanças de atitudes e comportamentos.

2.3. Situação Identificada

Os encontros intergeracionais, configurados na estrutura apresentada anteriormente, são uma prática de trabalho na E2OM. Parece-nos que há um impacto positivo nos jovens quando são levadas a cabo estas atividades.

2.4. Pergunta de Partida

É possível identificar manifestações de bem-estar nos jovens durante os encontros intergeracionais?

2.5. Métodos e instrumentos de pesquisa

Para responder a esta questão, as atividades pedagógicas na E2OM serão orientadas no sentido de promover atividades que envolvam estes encontros intergeracionais, de periodicidade quinzenal, com a participação de técnicos e alunos, numa metodologia de observação participante.

As técnicas e instrumentos para a recolha de informação serão variadas, tais como:

-Reuniões de trabalho para planificação das sessões (escolha artística dos textos, músicas, coreografias, mímicas, ...);

- Observação sistemática quer de forma direta (ao vivo) quer através da visualização posterior das imagens captadas (sessões filmadas e fotografadas). Cada investigadora fará o registo das suas notas de terreno, que depois serão cruzadas e analisadas;

- Conversas intencionais com os jovens, no final de cada sessão (com eventual visualização das imagens captadas em conjunto), para exploração de como se sentiram, do que gostaram (mais e menos), com registo *a posteriori*. Estas conversas poderão ser gravadas.

2.6. Resultados Esperados

Espera-se que seja possível observar manifestações de bem-estar nos jovens durante os momentos de partilha intergeracional e no decurso destes, aquando da realização das conversas intencionais.

Espera-se também que estes manifestem uma maior capacidade de autorregulação emocional e maior envolvimento, de um modo geral, com a escola.

Acreditamos, ainda, que seja possível que os jovens fiquem aptos para estabelecer relações interpessoais mais adequadas e significativas, quer nos encontros intergeracionais, quer ao longo do tempo, nas suas diferentes dimensões de vida.

2.7. Final Highlights

É importante que este tipo de atividade seja feita de forma regular e sistemática, para se obterem os resultados esperados.

Os encontros intergeracionais permitem uma partilha ancestral em círculos de aprendizagens, orgânicos e espontâneos, promotores de bem-estar e que importa recuperar. Na verdade, este género de declaração é uma simplificação excessiva, ainda assim, nestes encontros, os jovens são realmente confrontados com o significado genuíno da existência humana. E torná-los conscientes deste sentido existencial pode contribuir muito para a sua capacidade de superação do trauma e reincorporar o bem-estar nos seus mundos internos. A força interior dos seres humanos pode erguê-los acima do seu destino exterior. A chave da “cura” é a auto-transcendência.

Este tipo de encontros serve o propósito de dar aos jovens a oportunidade de realizar valores num trabalho criativo e, ao mesmo tempo, concede-lhes a oportunidade de fruição mediante a experiência da beleza perdurada pelas artes – a criatividade e a fruição trazem sentido à vida e, por conseguinte, o bem-estar.

Parece-nos ser possível e pertinente replicar este tipo de prática no ensino regular e/ou profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este *enquiry* pretende-se construir um diálogo entre métodos de pesquisa, que discorrem sobre aspectos teórico-conceituais em práticas pedagógicas e artísticas durante os encontros intergeracionais. São explanadas reflexões sobre a praxis e a realidade educativa e, principalmente, sobre a manifestação de bem-estar exteriorizada.

A capacidade existente nas linguagens artísticas de transferir para planos exteriores o que acontece no mundo interno das pessoas faz com que hajam catarses emocionais únicas. A criação artística aciona uma grande variedade de sistemas simbólicos – linguísticos, matemáticos, pictóricos, musicais, ritualistas – que se estabelecem longe das regras da beleza e do certo e errado. A Arte é a transformação simbólica do mundo, afirma-se a partir do simbólico e do imaginário como uma reinterpretção do real e permite compreender os significados fundamentais da existência humana.

Ressignificar o mundo pelo olhar artístico renova o processo interno de criação, integrando fatores de simbolização, abstração e uma cognição específica para a aprendizagem, que inclui o sistema sensorial, emocional e relacional. A expressividade pessoal, a espontaneidade gestual e liberdade criativa são ativadas pelo exercício artístico, seja pela expressão corporal, pela expressão musical ou pela expressão dramática.

As expressões artísticas desempenham portanto um papel muito relevante no regresso à formação por parte de jovens muito resistentes à escolarização, sendo poderosos catalisadores de inclusão social, no sentido que lhes lembra serem possuidores de uma humanidade incrível, que algures alguém os fez esquecer. Os jovens que atendemos na E2OM estão marcados por pesadas experiências de insucesso e frustração. Acolhê-los incondicionalmente, proporcionar-lhes uma experiência de formação significativa, orientada para o desenvolvimento de competências a partir dos seus desejos e capacidades, valorizar os seus talentos e apostar na descoberta e reconhecimento do seu potencial são aspectos fulcrais para inverter trajetórias anunciadas de exclusão e contrariar a representação social que os reduz a estereótipos de marginalidade e os condena à reprodução das vidas dos seus pais e/ou dos seus contextos sociais de origem.

A experimentação de processos pedagógicos reinventados pelo diálogo entre diversas linguagens artísticas configuram plataformas transformadoras e significativas na construção orgânica do conhecimento.

O diálogo entre a arte e a educação deve ser construído, interligando-se à própria formação da pessoa: fazer com que se criem sentidos e valores que fundamentam a leitura, a exploração e ação no mundo, numa dinâmica triangular entre sentir, pensar e fazer. Os caminhos para o conhecimento descobrem-se para além da descodificação de significados, aparecem através do que faz sentir e nos faz mover no mundo – a arte como a pedagogia expõe o mundo e expõe os sujeitos ao mundo, mobilizando instrumentos exploratórios de possibilidades no horizonte utópico.

A arte estimula a prosódia emotiva, que busca investigar a alma humana e “reparar” os danos causados por situações traumáticas - um despertar mágico dos núcleos saudáveis do ser humano. O estímulo criativo é uma condição essencial para se atingir níveis mais elevados de bem-estar e resolução de conflitos internos.

Referências Bibliográficas

Awartani, Marwan & Looney, Janet (2016). Learning and Well-being: An agenda for change. World Innovation Summit for Education. Retrieved https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/appli-learning_well_being-2016-03-03.pdf [consult. a 21.05.2019]

Beddington et al. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 455.

Benavente, Ana, Peixoto, Paulo (Coord.). Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual. Lisboa: Observatório de Políticas de Educação e de Formação, 2015.

Cohen, Jonathan (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <http://www.iivs.org/files/Publications/Social,%20Emotional,%20Ethical.pdf> pdf. [consult. a 21.05.2019]

Delors, J. et al. (1996). Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

European Union (2018). Education and training: Monitor 2018. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-librarydocs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf> [consult. a 25.05.2019]

Foundation.Koppell, C. (2013, April 13). Educate Girls, Develop Nations [Blogpost]. Retrieved from <http://blog.usaid.gov/2013/04> [Consult. a 21.05.2019]

Green, Eric, Baggerly, Jennifer, Nowicki, Ronnie, & Lotz, Michael (2018). The expressive arts: A vehicle for change. In Linda Goldman (Ed.), *Creating inclusion and well-being for marginalized students: Whole-school approaches to supporting children's grief, loss, and trauma* (pp. 243-261). London: Jessica Kingsley Publishers. [COTA 37.015.3 GOL/CRE] [consult. a 25.05.2019]

Harper, Babette, Ceccon, Claudius, Oliveira, Miguel & Oliveira. Rosiska (1987). Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense.

Liang, B., Allison, T., Kenny, M., Brogan, D., & Gatha, R. (2010). The relational health indices for youth: An examination of reliability and validity aspects. *Measurement and*

Evaluation in Counseling and Development, 42(4), 255-274. doi: 10.1177/0748175609354596 [consult. a 25.05.2019]

Pathways to wellness (s/d.). A holistic model of wellness. Retrieved from <http://www.yukonwellness.ca/holistic.php> [consult. a 25.05.2019]

The Portuguese ELET rate decreased very significantly in the last decades – “from 44.2% in 2001 to 23.2% in 2011” (Araújo et al.,2013) [consult. a 25.05.2019]

Universal Education Foundation (2007). The Voice of Children Component, Student Well-Being and the School Environment, Middle East Pilot. Preliminary Survey Results: Jordan, Lebanon and Palestine. Ramallah, Palestine: Universal Education em <http://blog.usaid.gov/2013/04>. [consult. 21.05.2019]

<http://www.segundaoportunidade.com/> [consult. A 19.05. 2019]

Mestrado em Ciências da Educação

SAUDE RELACIONAL EM EDUCAÇÃO COM ARTES

Música e Bem-Estar

Ressignificando as relações com os jovens

Discentes:

Fábio Xavier

Email: fabioxavier10@hotmail.com

Jurema Gando

Email: juremagando@gmail.com

Luciana Souza Lima

Email: up201809286@fpce.up.pt

Marilene Araújo de Almeida

Email: marilenea78@gmail.com

Naiara Barros

Email: nai.barros@hotmail.com

Docente: Eunice Macedo

Índice

1. INTRODUÇÃO	3
2. PESQUISA	3
2.1. Preocupações Centrais	3
2.2. Objetivos.....	4
2.3. Participantes	4
2.4. Métodos de Pesquisa e Procedimentos	5
2.4.1. A Observação e Recolha de Dados.....	5
2.4.2. A Pesquisa Coletiva	5
2.4.3. A Prática	5
3. RESULTADOS ESPERADOS	6
4. LINHAS CONCLUSIVAS	8
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	10

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa será realizada por alunos do Mestrado em Ciências de Educação, na Unidade Curricular de Saúde Relacional em Educação com Artes (SREA), no âmbito dos conhecimentos adquiridos sobre os direitos de proteção e participação de crianças e jovens.

A pesquisa tem como finalidade, descobrir o impacto que a música tem na vida dos jovens que frequentam uma ONG, situada em um bairro do subúrbio da cidade do Recife, em Pernambuco - Brasil. Estes jovens, comparecem duas vezes por semana em dias alternados no contra turno da educação básica regular.

Os pesquisadores, são funcionários desta Instituição, desempenhando a função de formadores nas diversas oficinas. A equipa é composta pelo professor de apoio a matemática, Fábio Xavier; pela professora de reforço em língua portuguesa, Marilene Almeida; pela orientadora social, Jurema Gando e pelas voluntárias em apoio ao desenvolvimento cognitivo, Naiara Barros e Luciana Lima.

É do nosso conhecimento, a partir do nosso envolvimento direto com a instituição e da nossa experiência como profissionais, que os jovens que frequentam esta organização, possuem históricos sociais vulneráveis. Por sua vez, estes jovens que aqui chegam, mostram agressividade, ausência de interação no interior do grupo, deixando escapar a possibilidade de se descobrir grandes talentos nas artes, em especial na música.

2. PESQUISA

2.1. Preocupações Centrais

A pesquisa terá a duração de seis meses com encontros semanais. Serão encontros com música e uma entrevista com feedback desse experimento. Esses encontros servirão para a recolha de dados para a pesquisa, numa modalidade de observação participante, onde os mesmos estão incluídos

durante todo o processo de construção da pesquisa e assumindo compromissos juntamente com os profissionais ao que se refere a partilha do saber.

Através da introdução da música em suas atividades, espera-se contribuir para o desenvolvimento emocional e físico desses jovens, assim como despertar os talentos e diminuir a agressividade e conseqüentemente a promoção do bem-estar e a autorregulação das emoções e sentimentos (Koole, Dillen e Sheppes, 2011).

Sendo por consequência desse processo a construção de relações fundamentadas em contato físico, transparência de emoções, sentimentos, e respeito mútuo às diferenças e diversidades.

O lidar com as artes, neste caso em especial, com a música, estabelece aos indivíduos uma ressignificação do eu.

Artigo XXVII

“Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”

(declaração universal dos direitos humanos ONU, 1948)

2.2. Objetivos

O nosso objetivo é recolher e analisar dados que possam ser facultados à Instituição para promover o bem-estar dos jovens participantes, gerando uma potencialização de suas habilidades pessoais, sócio -relacionais e cognitivas contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento pleno, na promoção do seu melhor desempenho nas relações com seus pares.

2.3. Participantes

Selecionaremos oito jovens, entre os 15 e 18 anos de idade, que participarão nessa pesquisa, estabelecendo ligação direta com a música.

O processo de seleção será feito através de recolha de informações prévias quanto ao interesse e disponibilidade dos jovens em participar da pesquisa.

2.4. Métodos de Pesquisa e Procedimentos

2.4.1 A Observação e Recolha de Dados:

Primeiro será feita a observação ativa dos diálogos entre os alunos e os pesquisadores envolvidos no projeto.

Através da reflexão crítica os pesquisadores observarão a relação de interação entre os jovens participantes.

Os jovens serão incentivados a revelar suas opiniões de forma espontânea pautadas em fatos reais, de acordo com as experiências adversas de cada um diante da sua própria vida.

Esse incentivo de diálogo e de manifestação espontânea deverão ser enriquecidos pela solidariedade, o respeito a diversidade e diferenças, estimulando a autoaceitação, sem ter medo de parecer diferente do outro.

Todo esse trabalho de pesquisa será desenvolvido em atenção aos princípios basilares da ética e o princípio da dignidade da pessoa humana.

A participação dos jovens e a recolha das suas respectivas opiniões serão dados fundamentais para o sucesso dessa pesquisa.

2.4.2 A Pesquisa Coletiva:

A pesquisa coletiva consiste em os jovens dividirem-se em dois grupos com quatro componentes cada e trabalharemos na prática para a criação da banda, do grupo coral ou algo relacionado com o uso dos instrumentos, onde todos os conceitos abordados, técnicas que foram aplicadas e experiências adquiridas sejam por eles apresentados de maneira criativa. Para o incentivo desta atividade disponibilizaremos além dos instrumentos industrializados, instrumentos acústicos ou rústicos.

2.4.3 A Prática:

Em seguida, propusemos que durante dois dias por semana no período de seis meses, fossem desenvolvidas no início das aulas, dinâmicas de grupo,

com a música em todas as suas dimensões, garantindo o envolvimento desses oito jovens, através dos instrumentos disponibilizados pela escola de música “Música é vida”, cedidos especificamente para a realização desta investigação, no âmbito de uma parceria entre as duas instituições.

Dessa forma, ao experimentarem, ouvirem e tocarem os instrumentos nomeadamente: piano, guitarra, tambor, pandeiro e chocalho, os jovens terão a oportunidade de fazer música.

Essas dinâmicas terão a finalidade de envolver os jovens em uma tarefa conjunta, possibilitando o aprendizado em grupo, desenvolver a habilidade de ouvir o outro, conseguir expor suas opiniões e sentimentos na construção de novas relações, fortalecendo as relações já existentes.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Para se obter os resultados e objetivos preconizados, far-se-á a coleta de cada informação individual dos jovens que integraram a pesquisa qualitativa, através das suas opiniões e seus pontos de vista sobre os sentimentos e emoções. Consideramos que essa experiência poderá proporcionar-lhes a criação de uma banda, um grupo coral, etc. Os jovens também poderão apresentar os conhecimentos adquiridos em eventos realizados pela escola parceira “Musica é vida”.

Portanto, através dos conhecimentos adquiridos em SREA, aprendemos que, quando se desenvolve as diversas artes nos espaços de aprendizagens, é possível a promoção de uma maior integração das sensações do indivíduo, proporcionando-lhes uma abertura mais sensível às aprendizagens.

Assim sendo, trabalhar com as artes, especificamente a música, segundo Zatorre (2005) é uma ferramenta na aprendizagem da habilidade com a emoção e desenvolve a atenção, armazenamento e recuperação de memória.

Como afirma, Habibi & Damasio (2014), *“Estudos de neuroimagem e eletrofisiológicos, em indivíduos (incluindo pacientes com lesões neurológicas), revelam que a música pode alterar o estado dos sistemas neurais de grande escala no cérebro humano”*.

Assim sendo, as atividades ligadas aos estímulos sensoriais, permitirão aos aprendizes chegarem a escada do sucesso, na qual ao final dela é encontrada algo maior que o impulsionará na direção certa, que é uma catapulta da oportunidade de sua vida, lhe arremessando no mundo transparente ou até mesmo invisível dos saberes.

Nesse sentido, as descobertas sobre o cérebro, pela neuroimagem é de grande valia, pois possibilita a oportunidade para que as aprendizagens de jovens e adolescentes, provenientes principalmente, de ambientes vulneráveis e que não tiveram sucesso no percurso escolar, possam com os professores construir seus cérebros aproveitando-se da sua elasticidade e renascendo, assim, a esperança que ainda é possível aprender independente da situação em que estes se encontrem.

Como afirma Howard-Jones (2017): *“A plasticidade do cérebro de um aluno significa que o aluno e seu professor jogam um papel importante na sua construção. (...) desde os primeiros anos, existe uma importante interação bidirecional entre experiências individuais de aprendizagem e sua conectividade de mudança do cérebro e estrutura(...)”*.

Neste contexto, o conhecimento que até então lhes era negado, se torna cada vez mais concreto e andando a passos largos, quando as oportunidades vão lhe sendo ofertadas, ou seja, oferecidas por aqueles que conhecem quando uma janela de sonhos é aberta e deixa de ser irreal passando a ser real, sendo colocado à sua disposição o seu espaço de cidadania.

Assim, o inevitável acontece, o despertar da motivação é acentuado com o amanhecer de uma grande alvorada de sucesso que os espera logo ali no cume mais alto da montanha das oportunidades, transpondo e ultrapassando todas as formas de muros e barreiras que os impediam de alcançar os seus objetivos. Pensamos, pois, que é através das artes, com destaque a música, que é possível comunicar-se com o “mundo externo”.

Confirmando o que diz Habibi & Damasio (2014), *“A música constantemente desencadeia uma grande variedade de impulsos e emoções que, por sua vez induzem classes de experiências mentais conhecidas como sentimentos”*.

4. LINHAS CONCLUSIVAS

Segundo os quatro pilares da educação, podemos observar na nossa pesquisa que o jovem participante ao “aprender a conhecer” tem como objetivo estimular o prazer de compreender e de descobrir.

Procuramos valorizar a curiosidade e a autonomia dos participantes para que isso resulte em pessoas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas, ou seja, jovens que saibam pensar. Quanto ao segundo pilar “aprender a fazer”, depende sempre do primeiro pilar “aprender a conhecer”, são indissociáveis. Sendo assim, pretendemos com esse trabalho ajudar cada jovem participante a descobrir suas competências para que o mesmo possa ter as habilidades necessárias para determinada função em torno da música.

É essencial que cada jovem possa trabalhar coletivamente, ter iniciativa, saber resolver conflitos e ter alguma flexibilidade para se adaptar ao exercício proposto.

No terceiro pilar “aprender a conviver” tentamos estimular a convivência entre as diferentes personalidades e ensiná-los a resolver suas diferenças de uma forma mais pacífica.

Quanto ao quarto pilar “aprender a ser”, foca no objetivo central de todo o nosso trabalho de pesquisa, pois envolve a realização pessoal, a capacidade de cada jovem descobrir o seu próprio potencial e a sua força criativa.

Com os trabalhos realizados, espera-se que os objetivos sejam alcançados de forma gradual e consistente.

A realização da pesquisa tem como finalidade, fazer com que os jovens, alcancem as suas expectativas, pois a melhor maneira de termos a convicção do sucesso desejado é simplesmente no olhar de satisfação dos mesmos, quando a expressão do rosto se transforma em uma proposta surreal de felicidade.

Assim, perceberemos que estamos diante de algo muito maior que a nossa percepção mais primorosa possa nos representar. Contudo, ficaremos firmes nessa proposta de que o percurso educacional é por si só longo e trabalhoso, lembrando que a peleja é por demais difícil, semelhante a um agricultor que trabalha na terra para ser semeada, que retira as ervas daninhas, poda as folhas secas, faz a irrigação no tempo certo e espera o resultado do seu esforço, assim mesmo é a educação.

A recolha dos dados pretendidos e a partilha de conhecimentos específicos de acordo com a metodologia utilizada entre os pesquisadores e participantes, poderá ser observado um certo ânimo, e ser estimulado um lado muito positivo que muito provavelmente estava adormecido nesses jovens quando estão frágeis.

A resposta poderá vir com as suas ascensões, não no campo profissional, mas sim, no melhor e maior empreendimento que é a sua vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Habibi, A., & Damasio, A. (2014). *Music, feelings, and the human brain*. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(1), 92–102. <http://doi.org/10.1037/pmu0000033>

Koole, Van Dillen, & Sheppes, 2011), *and the multistep cognitive process necessary for solving social conflicts for positive overall social functioning*.

Stern, Daniel (2010). The issue of vitality. *Nordic Journal of Music Therapy*, 19(2), 88-102. doi:10.1080/08098131.2010.497634

Trevarthen, Colwy (2015). Communicative Musicality or Stories of Truth and Beauty in the Sound of Moving. *Signata*, 6, 165-194. doi:10.4000/signata.1075

O'Toole, Linda (2014). Well-being as wholeness: The perspective, process, and practice of learning for well-being. Retrieved from <https://www.learningforwellbeing.org/wp-content/uploads/QoC-Book-4-Chapter-2-Well-being-as-Wholeness-QoCV4-Ch02.pdf>

Zatorre (2005)

Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns*. Thousand Oaks: Corwin Press. (Existe edição de 2003 na Biblioteca)

Howard-Jones, Paul (2017). The plastic brain [Series IBRO/IBE-UNESCO Science of Learning Briefings]. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/howardjonestheplasticbrain_0.pdf

Jacques Delort, 1996 (Relatório da UNESCO, *livro: "Educação: Um tesouro a descobrir"*)

Introdução

O presente trabalho insere-se na Unidade Curricular de Saúde Relacional em Educação com Artes, decorrente do primeiro ano de Mestrado em Ciências da Educação. É pretendido evidenciar-se uma pequena pesquisa onde as atividades artísticas são o mote para a promoção da saúde relacional em contextos educativos formais.

A pesquisa será desenvolvida numa escola TEIP, a EB 2/3 de Fânzeres, por uma equipa multidisciplinar de profissionais pertencentes ao contexto - uma mediadora, uma gestora de projetos, uma estagiária e a coordenadora pedagógica. Com o decorrer do nosso exercício profissional, foi-nos possível observar alguns conflitos entre o corpo discente e docente. Fruto desta realidade, optamos por realizar uma pequena pesquisa cujo foco incide na compreensão do impacto que atividades musicais, realizadas com jovens e docentes, em simultâneo, podem ter na saúde relacional destes/as. Assim, iremos trabalhar com os/as jovens que refletem maiores casos de conflito e os/as respetivos/as docentes. Posto isto, surgem as duas turmas integrantes dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA) como sendo as mais urgentes.

Por fim, a estrutura deste trabalho que espelhará toda a pesquisa, iniciará com uma contextualização teórica que justificará o nosso posicionamento epistemológico, bem como a pertinência de investigações neste campo. Posteriormente, passaremos a uma explicação da pesquisa em si, desde o foco, à situação identificada no contexto, questão de partida, métodos para a recolha de dados e, finalmente, pequenas ilações que poderiam ser extraídas. Como término, apresenta-se uma reflexão crítica da equipa de investigação, acerca de todo o processo e dos impactos sentidos no grupo.

Contextualização teórica

Como em toda e qualquer pesquisa, surge implícita a necessidade de sustentar cada tomada de posição. Traz-se, então, alguns autores/as vistos/as como essenciais para sustentar todos os princípios epistemológicos, ontológicos e metodológicos adotados.

A cadência das relações na escola: a procura de harmonia através da participação e envolvimento dos/as jovens

Primeiramente, parece-nos útil perceber a pertinência de uma pesquisa em torno da saúde relacional, no plano educativo. De facto, enquanto profissionais num contexto com jovens que manifestam vulnerabilidades, torna-se imperativo assumir um conceito de saúde que abarque as dimensões físicas, mentais e sociais do ser humano (Who, 1946). Assim, surge-nos como imperativo a abordagem de uma outra dimensão que se vê eminentemente interligada com a saúde relacional: o bem-estar. De facto, entendemos que para uma pessoa atingir o seu estado de bem-estar integral e, daí ser capaz de aumentar as suas aprendizagens, deverá refletir-se sobre as relações estabelecidas no seu contexto educativo. Na verdade, as sinergias que se criam entre o bem-estar e a educação são imperativas no desenvolvimento de capacidades individuais, bem como na influência de contextos que melhoram a aprendizagem (Awartani, Marwan & Looney, 2016).

Interpretando o contexto educativo como um todo, ressalvamos a importância de ter em conta a participação dos/as jovens neste caso específico. Sabendo que estes possuem percursos marcados por abandono escolar precoce, vê-se como premente compreender que esta realidade é multidimensional. Como tal, importa atuar com antecedência junto destes/as (Harper et al., 1987).

Assim sendo, pretendemos com esta pesquisa colocar os/as jovens e os/as docentes em posições horizontais, estimulando-se a construção do seu caminho de forma significativa, partilhando desejos e anseios nos seus próprios termos (Fully & Rudduck, 2004¹; Beacon House (n.d.)). Consequentemente, escolhemos o contexto de sala de aula como espaço da nossa intervenção. Isto porque, para que seja possível atingir um estado pleno de bem-estar e, igualmente, um bom clima de aprendizagem, é importante que os/as envolvidos/as se sintam confortáveis e seguros/as no ambiente que partilham diariamente.

¹ Baseado no powerpoint da aula intitulada “The national guarantee of the rights of the child, its international insertion”.

Aqui, devem aprender a desenvolver competências de autorregulação, incluindo respostas a nível emocional, cognitivo, físico e comportamental (Koole, Dillen & Sheppes, 2011).

Uma relação pedagógica em sinfonia: a música como promotora de um bem-estar relacional

As crianças e os/as jovens, nos seus quotidianos, tendem a sentir-se mais confortáveis em climas de cariz lúdico, artísticos e/ou práticos. O trabalho com as artes expressivas possibilita, então, meios de comunicação mais criativos, nomeadamente para aqueles/as que sentem maior dificuldade em se expressar. Deste ponto de vista, o papel dos/as educadores/as torna-se crucial para mediar a relação entre os/as seus/as alunos/as e as experiências artísticas (Green et al., 2018). Consequentemente, é possível criar uma ponte entre as suas incapacidades comunicativas e as suas habilidades (Golman, 2011)². Assim, o trabalho com as artes põe em funcionamento as dimensões sociais, emocionais e cognitivas de todos/as os/as que com elas trabalham.

Focando, em particular, nas potencialidades da música, esta tende a reproduzir sensações de relaxamento e empatia naqueles/as que dela usufruem, possibilitando-lhes a construção de uma consciência sensorial enriquecedora (O'Toole, 2014). Ademais, a música tem enraizada uma comunicatividade e uma intencionalidade comunicativa (Trevarthen, 1999). Ou seja, torna-se possível comunicar usando a música ao invés das palavras. Deste ponto de vista, consideramos a música uma mais-valia para trabalhar o bem-estar relacional. Isto porque, tem em si um conjunto de especificidades capazes de criar climas relacionais prazerosos para aqueles/as que neles estiverem envolvidos/as.

O maestro como elemento crucial: a necessidade de se ter em conta o papel docente

Tendo em conta o problema identificado neste contexto escolar, denota-se a importância de o/a professor/a mostrar confiança para com estes/as alunos/as e de mostrar que acredita, realmente, nas suas potencialidades. De facto, se os/as professores/as acreditarem unicamente que é a biologia que predetermina os resultados dos/as jovens (Howard-Jones, 2017), não haverá espaço para a partilha de conhecimentos entre ambos,

² Baseado no powerpoint da aula intitulada “Competences in education for the promotion of relational wellbeing”.

nem para os/as estudantes se sentirem estimulados a ultrapassar dificuldades e a alcançar melhores resultados.

Tendo-se auscultado problemas na relação entre professores/as e alunos/as, e considerando que durante produções artísticas são mobilizados métodos verbais, não verbais, visuais e/ou metafóricos (Green et al., 2018), a música surge como mote para potenciar a saúde relacional entre ambos/as. De facto, consideramos que o professor deve ter competências que implicam não só recursos cognitivos, como também afetivo-motivacionais, que são necessários no contexto de sala de aula (Blomeke, 2017). Assim, a música - enquanto produção artística que é - surge como mote para trabalhar os problemas existentes nas interações. Isto porque, sendo a “musicalidade”, conceito que surge como algo que é inerente ao ser humano, relacionado com o modo como nos movemos e experienciamos o mundo (Trevarthen, 1999), tende a permitir que se criem representações de movimentos e sentimentos, que visam facilitar a interação entre docentes e discentes.

A pesquisa

Sendo o trabalho pensado para duas turmas do PCA, integradas numa escola TEIP, a vulnerabilidade dos/as jovens incluídos/as não pode ser desvalorizada. Como profissionais integrantes de uma equipa multidisciplinar, atuando com estes/as jovens a diversos níveis (1 mediadora; 1 gestora de projetos; 1 estagiária e 1 diretora pedagógica), fomos capazes de observar e compreender variados problemas estruturais, resultantes da interação destes/as jovens com a escola, em geral, e com os/as docentes em particular.

A presente pesquisa parte de uma observação e conversas informais por parte de membros da nossa equipa com alguns/mas alunos/as e professores/as. Dada a perceção da existência de problemas relacionais entre ambos/as, o foco da pesquisa proposta assenta no intuito de perceber o impacto que atividades artísticas têm na saúde relacional de professores/as e estudantes (ver anexo 1). Assim, a nossa pesquisa assenta na pergunta: “Que potencialidades relacionais podem ser desencadeadas pela participação conjunta de docentes e estudantes em atividades musicais?”.

Partindo dos pressupostos até aqui referidos, planeamos a pesquisa em torno de três momentos. Numa fase inicial, marcada por observação, conversas informais e a realização de grupos de discussão focalizada com jovens e com docentes – em separado

– com intuito de auscultar como estes/as entendem as relações, qual a sua importância no contexto escolar, como caracterizam a relação entre ambos/as, como gostariam que fosse e que mudanças sugeririam. Em seguida, dinamizar-se-ia atividades musicais conjuntas, que seriam orientadas em função de dados recolhidos nas DFG. Por fim, uma última DFG com todos os/as docentes e alunos/as envolvidos/as, a fim de compreender como descreveriam todo o processo.

Devido à inviabilidade de juntar todos/as os/as docentes daquelas turmas numa hora dentro do tempo de aulas dos/as estudantes, optamos por escolher uma hora fora do horário letivo que fosse compatível para todos/as, para a realização das atividades. Estas teriam a periodicidade de 1 vez por semana, ao final do dia, também como uma forma de descontração, tendo a duração de 1 hora. Mais, sendo a equipa constituída por quatro elementos, dividir-se-ão duas profissionais para cada turma, no sentido de abranger mais rapidamente cada uma das turmas. De modo geral, as atividades têm como objetivos o desenvolvimento de competências relacionais entre os/as participantes, assim como a promoção de um clima de confiança, bem-estar e interação (ver anexo 2). Como fecho, potenciar-se-á um momento de debate e/ou reflexão de uma forma mais artística (desenho, palavra ...) para compreender o que sentiram e de que forma os/as ajudou na relação entre o grupo.

Em suma, com esta pesquisa, esperamos atuar de um modo sustentado e, acima de tudo, concretizar a nossa vontade de construção de uma prática, possível de ser continuada, de modo a se refletir nas aprendizagens e melhoria do nosso contexto.

No processo de pesquisa, contamos criar alguns laços entre estes e estas estudantes e seus professores/as, pelo contacto que está implícito no decorrer das várias etapas. Esperamos conseguir apreender uma maior abertura, isto é, um maior à vontade por parte destes/as alunos/as, dado a índole musical das atividades que pretendemos realizar. Através de pesquisa que efetuamos e alguns conhecimentos prévios que trazemos da nossa formação, podemos dizer que se poderão sentir alguns desenvolvimentos no decorrer destas atividades e ao longo do tempo, dada a maior familiaridade que vão sentindo e o que a música poderá proporcionar.

Dentro de possíveis achados, evidenciamos o facto de estes momentos poderem tornar possível um conhecimento distinto daquele que os/as professores/as poderão ter, à partida, dos/as seus/as alunos/as e vice-versa. A música poderá trazer reações bastantes positivas, potencialmente suscetíveis de resolução ao problema em questão. Isto porque,

professores/as e alunos/as encontrar-se-ão num contexto semelhante ao habitual mas a fazer coisas diferentes, onde esperamos a concretização de um clima de sintonia, criado pela música. Por fim, embora seja possível que inicialmente, devido a experiências anteriores noutros contextos, que os/as participantes experienciem sentimentos de alguma renitência, estranheza e pouca à vontade, acreditamos que as atividades constituirão uma mais valia nas dinâmicas relacionais futuras entre docentes e estudantes.

Reflexão final

Após a realização desta pesquisa, é para nós fundamental realizar uma reflexão de todo o processo, por forma a compreender se foi uma mais valia, quer para os/as envolvidos/as (estudantes e docentes), quer para nós enquanto grupo de trabalho e equipa multidisciplinar. Importa, primeiramente, refletir que facto de sermos uma equipa profissional já presente na instituição, tornou-se num pormenor fulcral para todo o processo, pois tínhamos já um conhecimento aprofundado do funcionamento e de alguns problemas existentes. Por outro lado, em diversos momentos, sentimos necessidade de discutir enquanto grupo e de nos afastar do contexto, pois devido ao nosso envolvimento, sentíamos dificuldade em nos distanciarmos das nossas pré-concepções e emoções.

Esta pesquisa demonstrou ser possível trazer a estes/as jovens uma possibilidade de se sentirem melhor no contexto escola, nomeadamente no que respeita à relação que se estabelece em sala de aula, essencial a um melhor desempenho. Demonstrou ainda a importância de que estes/as se sintam implicados/as e satisfeitos/as nesta. Sabíamos, previamente, que existiam conflitos entre o corpo discente e docente e que estes/as estudantes tinham percursos de vida marcados pelo insucesso, mas através desta pesquisa foi possível compreender melhor as perspetivas de cada um/a. Tendo estes/as jovens evidenciado uma grande vulnerabilidade tentamos sempre, enquanto equipa, incluí-los quer a nível metodológico, quer na participação das atividades, de modo a serem valorizados/as e se sentirem parte essencial de todo o processo. Um outro aspeto que consideramos imprescindível manter, foi a criação de um espaço em que os e as jovens trabalhassem em equidade, podendo exprimir-se livremente sem qualquer tipo de receio ou incerteza, de modo a criarem uma relação conjunta de bem-estar e confiança.

Optamos por realizar atividades de cariz artístico por forma a compreender qual o impacto que teria na saúde relacional entre estudantes e professores, porque

acreditamos, enquanto equipa,- mas também tendo em conta o nosso percurso académico sustentado em diferentes autores como os que aqui trouxemos- que este tipo de atividades potencia um relacionamento mais saudável. A música, enquanto produção artística, faz com que seja intrínseco em nós, enquanto seres humanos, relacionarmo-nos com os outros e, conseqüentemente estimula à comunicação. Essa interação que a música possibilita mostrou-se fundamental para a comunicação entre professor/a e aluno/a e, conseqüentemente, para o estabelecimento de uma relação entre estes/as.

Sendo uma escola que tem muito presente todas as implicações subjacentes ao insucesso e indisciplina, foi notório que realizar atividades que potenciasssem o interesse, quer por parte do/a estudante, quer por parte dos/as docentes, permitiu alterar a espiral do insucesso e perda de confiança para uma espiral de bem-estar que constrói relações mais satisfatórias e mais confiantes para permanecer na escola e a aprender.

Optamos por realizar esta pesquisa com as duas turmas que evidenciaram maior urgência mas consideramos, enquanto grupo, que este tipo de pesquisa e atividades que nela desenvolvemos poderiam ser adotadas pela política da escola. Deveriam ser atividades/momentos alargados a todos os professores e professoras e a todas as turmas, para garantir um ambiente escolar mais saudável e com um nível relacional entre professores/as e estudantes mais satisfatório. Até porque podemos salientar que uma boa e positiva relação entre docentes e estudantes pode ser potenciadora de um maior interesse e motivação para ir/estar na escola.

Enquanto grupo, esta pesquisa permitiu que nos desafiássemos também enquanto estudantes e puséssemos à prova aquilo que, até ao momento, eram apenas conhecimentos teóricos. O trabalho em equipa foi muito enriquecedor para compreender quais as perspetivas de cada uma e quais as que melhor se enquadravam nesta pesquisa. Ao longo de todo o processo foram surgindo desafios e inquietações, tais como em que turmas trabalhar, quais os docentes a incluir, se realizávamos as atividades em contexto de aula ou fora dele, entre outros. Contudo, sempre nos respeitamos mutuamente, o que garantiu que todas as escolhas e obstáculos a ultrapassar fossem superados.

Deste modo, retiramos como aprendizagem que não devemos descurar um grupo de alunos/as que, à partida se diz difícil, mas sim compreender os motivos pelos quais o insucesso existe e, a partir daí, tentar construir um caminho para a mudança, pois todos/as

gostamos de estar envolvidos/as e confiantes nos nossos percursos e estes/as jovens não são diferentes.

Referências Bibliográficas

Awartani, Marwan & Looney, Janet (2016). *Learning and Well-being: An agenda for change*. Qatar: European Institute of Education and Social Policy.

Beacon House (n.d.). *'What we say' comic (A language shift resource)*. Retirado a maio, 23 2019 de <https://beaconhouse.org.uk/useful-resources/>.

Blomeke, Sigrid (2017). Modelling teacher's professional competence as a multi-dimensional construct. In Sonia Guerriero (Eds.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp.119-135). Paris: OECD Publishing.

Green, Eric, Baggerly, Jennifer, Nowicki, Ronnie, & Lotz, Michael (2018). The expressive arts: A vehicle for change. In Linda Goldman (Ed.), *Creating inclusion and well-being for marginalized students: Whole-school approaches to supporting children's grief, loss, and trauma* (pp. 243-261). London: Jessica Kingsley Publishers.

Harper, Babette, Ceccon, Claudius, Oliveira, Miguel & Oliveira. Rosiska (1987). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.

Howard-Jones, Paul (2017). The Plastic Brain. *IBRO Science of Learning Briefings*, 1-6.

Koole, Sander, Dillen, Lotte, & Sheppes, Gal (2011). The self-regulation of emotion: Research, theories and applications. In Kathleen Vohs & Roy Baumeister, *Handbook of Self Regulation* (pp. 22-40). NY: Guilford Press.

O'Toole, Linda (2014). Well-being as wholeness: The perspective, process, and practice of learning for well-being. In Michiel Matthes et al. (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe* (pp. 22-35). Bélgica, Alliance for Childhood European Network Foundation.

Trevarthen, Colwy (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3(1), 155-215.

WHO (1946). *Constitution of the World Health Organization*. International Health Conference. New York, EUA.

Anexos

Anexo 1: Tabela – resumo da pesquisa

<u>Pessoas Responsáveis</u>	Ana Margarida; Ana Monteiro, Joana Mesquita e Sofia Pereira
<u>Foco</u>	Promoção de Saúde Relacional entre docentes e estudantes
<u>Situação Identificada</u>	Foram observados variados problemas estruturais e relacionais, resultantes da interação dos alunos/as com os/as respetivos/as professores/as
<u>Questão de Investigação</u>	Que potencialidades relacionais podem ser desencadeadas pela participação conjunta de docentes e estudantes em atividades musicais?
<u>Metodologia de Investigação/ instrumentos</u>	Observação participante; Discussão Focalizada em Grupo; Atividades com Música.
<u>Resultados Esperados</u>	Melhorar o clima relacional no contexto de sala de aula entre docentes e estudantes.
<u>Considerações Finais</u>	Esta pequena pesquisa poderia ser recontextualizada para as restantes turmas e restantes docentes da escola para um bem-estar relacionar mais positivo.

Anexo 2: Esquema das atividades a realizar

- ✓ *Dinâmica inicial de quebra gelo com instrumentos* - inicialmente os instrumentos estão no centro da sala e forma-se um círculo com os/as envolvidos/as à volta destes; o objetivo passa por cada pessoa ir buscar um instrumento e dá-lo a outro, e assim sucessivamente. (15 min)

- ✓ *Desenha o que sentes* - os sujeitos escrevem o que sentem naquele momento com uma música de fundo a tocar. (10 min)

- ✓ *Caminha ao ritmo da batida* - Todos/as vão caminhando ao redor da sala seguindo o ritmo de uma batida feita por um dos elementos da equipa. Quando a batida termina, colocam-se desafios para os/as intervenientes tentarem realizar com o elemento que esteja mais próximo. Estes desafios podem começar por olhar nos olhos, ficarem costas com costas, dar um abraço, entre outros. (20 min)

- ✓ *Criar uma história musical em conjunto* - Nesta atividade o objetivo passa por criarem uma história em conjunto, utilizando instrumentos escolhidos previamente. Deste modo, realizavam um diálogo através da música e dos seus ritmos. (20 min).