

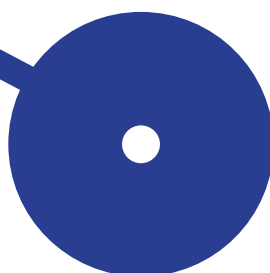
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Música como Linguagem Artística de Expressão, Criatividade e Afeto

Raquel Ferreira Fernandes

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Ferreira Fernandes

A Música como Linguagem Artística de Expressão, Criatividade e Afeto: Repensar as Práticas Pedagógicas na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Coorientação: Prof. Doutor Rui Manuel Pereira da Silva Bessa

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Ferreira Fernandes

A Música como Linguagem Artística de Expressão, Criatividade e Afeto: Repensar as Práticas Pedagógicas na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Coorientação: Prof. Doutor Rui Manuel Pereira da Silva Bessa

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um caminho feito de encontros, afetos e partilhas que deixaram marcas profundas. Agradeço, de coração cheio, a todos os que estiveram ao meu lado desde o início ou que se cruzaram comigo ao longo do tempo. Mesmo nos momentos de dúvida e cansaço, foi o apoio, a confiança e o afeto de quem me rodeia que fez toda a diferença.

À minha Mãe e ao meu Pai, agradeço por me deixarem estudar durante tanto tempo e nunca me terem cortado as asas. O meu percurso não foi linear e teve mudanças difíceis de aceitar. Ainda assim, nunca me exigiram que fosse outra coisa senão aquilo que sou. Nunca me fizeram permanecer num lugar onde eu não estava bem, nem seguir um caminho que não me realizava profissionalmente. Obrigada por me permitirem recomeçar e, sobretudo, por me darem a liberdade de procurar o meu lugar no mundo com verdade. A ti, Mamã, um agradecimento especial por teres lido o meu relatório e me teres dado o teu feedback.

Obrigada, Mano, por todas as dicas que partilhaste comigo - mais úteis do que imaginas. A tua coragem para arriscar e simplesmente *ir* inspira-me. A ti, Sofia, agradeço por me ajudares a pensar com clareza e a acalmar o coração, quando as decisões que tomei me assombravam. À Poupou e ao Jô, obrigada por acreditarem em mim e valorizarem as minhas capacidades, por se demonstrarem também disponíveis para ler o meu relatório e dar-me feedback.

À Nata, amiga de tantas fases, desde Enfermagem até aqui, passando pelas nossas segundas licenciaturas - que bom termos feito este caminho juntas, e que bom sentir que continuaremos sempre lado a lado. Obrigada por *seres* e por *estares* em todos os momentos. À Catarina, por termos tido a coragem de arriscar e de nos aventurar numa nova cidade. Por termos vindo juntas e, mesmo seguindo caminhos diferentes, nunca nos termos largado. À Lena, à minha Alentejanita que, mesmo longe, está sempre em pensamento. Obrigada pelas reflexões, pelas partilhas, por seres um exemplo, por me mostrares que percursos não lineares também podem ser bonitos e significativos.

Às amigas que o Mestrado me deu - à Inês, à Maria Inês, à Mónica, à Beatriz e, em especial, à Rita e à Hipólito - obrigada por me acolherem na mudança, por me fazerem sentir parte, por acreditarem em mim e me fazerem acreditar também. Ao meu par pedagógico em creche, à Mónica Pinto, agradeço por toda a entajuda e por termos caminhado lado a lado no primeiro grande desafio da prática.

À Professora Susana Esteves, agradeço a orientação do estágio em EPE, o acompanhamento da redação do relatório e ainda todas as reflexões suscitadas. Ao Professor Rui Bessa, pela coorientação do relatório, pelas partilhas musicais, por me dar a conhecer novas perspetivas sobre a música na infância, por me lembrar que a Natureza é a melhor sala de aula e por me permitir reviver memórias bonitas ao tocar bateria no final das aulas. À Professora Margarida Barbieri, agradeço pela orientação do estágio em creche, pelo feedback ao portefólio e pelo convite para participar num seminário da ESE, para partilhar a prática pedagógica desenvolvida naquele contexto.

À Professora Sara, agradeço as conversas, as reflexões e os conhecimentos partilhados, especialmente pelo olhar atento e sensível que trouxe ao contexto de creche. À Professora Poli, agradeço as oportunidades formativas, os desabafos partilhados em tom de liberdade e autenticidade e o convite para participar no grupo de teatro da ESE. À Professora Susana Lopes, agradeço a partilha de projetos artísticos inovadores e da forma como vê a arte na educação - uma inspiração para mim.

Agradeço ainda ao Professor Paulo Maria Rodrigues, porque há palavras que não se esquecem: “tenho orgulho em ti”. Obrigada pelas aulas inovadoras, pelos sons e silêncios partilhados, pela liberdade de *ser* e de *estar* na arte e na música e por ter contribuído para encontrar o meu lugar. Neste mesmo sentido, agradeço à Catarina Claro por me ter permitido entrar no seu mundo, *ser* e *estar* com os seus grupos de crianças mais novas, e por me fazer sentir que estou "do lado certo" - palavras que também guardarei para sempre.

Por último, mas não menos importante, agradeço às instituições que me acolheram, às educadoras cooperantes, às equipas educativas, e ainda às crianças que me permitiram estar verdadeiramente presente, brincar, aprender e crescer com elas. Quero deixar um agradecimento especial à Ana Chaves, por um estágio tão bonito e significativo, pelas aprendizagens partilhadas e por ser uma referência de sensibilidade, consciência e presença.

A todos e a cada um de vós, obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio (RE) enquadra-se no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e reflete o percurso formativo da mestranda, em contextos de Creche e Educação Pré-Escolar (EPE). Centrado na valorização da música como linguagem artística, este trabalho analisa o potencial expressivo, afetivo e criativo da experiência musical na infância, bem como o seu contributo para o bem-estar e desenvolvimento global da criança.

A partir de uma abordagem participativa e de uma perspetiva que reconhece a criança como sujeito de direitos, a mestranda desenvolveu propostas musicais que privilegiaram a escuta, a improvisação e o movimento, favorecendo a autonomia, a sensibilidade e o envolvimento. Inspiradas na abordagem de Reggio Emilia e nas teorias do desenvolvimento musical da criança, as ações pedagógicas foram concebidas como experiências abertas, esteticamente cuidadas e potenciadoras de vínculos afetivos.

A prática educativa revelou-se como um espaço de investigação e reflexão, onde se procurou responder aos interesses das crianças e superar algumas limitações descritas na literatura, promovendo ações pedagógicas que tentaram ser inovadoras. A música foi entendida não como uma atividade ocasional ou funcional, mas como uma linguagem essencial ao desenvolvimento da expressão, da criatividade e da relação afetiva.

Este relatório evidencia a importância de criar contextos educativos mais sensíveis, onde as múltiplas linguagens da infância - com destaque para a musical - sejam reconhecidas e promovidas de forma intencional. Através da análise das experiências vividas e da fundamentação teórica que as sustentou, a mestranda propõe uma visão da educação artística como eixo central de uma pedagogia humanizadora, reflexiva e transformadora, valorizando a arte como uma forma de *ser* e *estar* no mundo.

Palavras-chave: Educação de Infância; Música; Expressão; Criatividade; Relação Afetiva; Planificação Emergente.

ABSTRACT

This Internship Report falls within the scope of the Supervised Educational Practice Course Units of the Master's Degree in Pre-School Education and reflects the student's training path in Daycare and Pre-School Education contexts. Focused on the value of music as an artistic language, this work analyses the expressive, affective and creative potential of musical experience in childhood, as well as its contribution to the well-being and overall development of the child.

Using a participatory approach and a perspective that recognizes children as subjects of rights, the student developed musical proposals that prioritised listening, improvisation and movement, promoting autonomy, sensitivity and involvement. Inspired by the Reggio Emilia approach and theories of child musical development, the pedagogical actions were designed as open experiences, aesthetically refined and conducive to emotional bonding.

Educational practice proved to be a space for research and reflection, aimed to respond to children's interests and overcome some of the limitations described in the literature, promoting pedagogical actions that sought to be innovative. Music was used not as an occasional or functional activity, but as a language essential to the development of expression, creativity and emotional relationships.

This report highlights the importance of creating more sensitive educational contexts, where the multiple languages of childhood - with an emphasis on music - are recognised and promoted intentionally. Through the analysis of the experiences and the theoretical basis that supported them, the student proposes a vision of arts education as the central axis of a humanising, reflective and transformative pedagogy, valuing art as a way of being and existing in the world.

Keywords: Early Childhood Education; Music; Expression; Creativity; Affective Relationship; Emergent Planning.

LISTA DE SIGLAS

AEC – Atividade Extracurricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

MEEI – Metodologias Específicas na Educação de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

PES – Prática Educativa Supervisionada

PNA - Plano Nacional das Artes

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1. A MÚSICA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	13
1.1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	14
1.2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA	15
1.3. DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA	18
1.4. O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA.....	20
1.4.1. A CRIANÇA MUSICAL ENTRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS.....	23
1.5. O PAPEL DO EDUCADOR COMO ORGANIZADOR E FACILITADOR DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-MUSICAL	27
1.6. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS, CURRICULARES E LEIS PORTUGUESAS SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICO-MUSICAIS.....	30
1.7. PRÁTICAS E ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	31
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE	35
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	35
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	36
I. GRUPO DE CRIANÇAS.....	36
II. ESPAÇO E MATERIAIS.....	38
III. TEMPO PEDAGÓGICO.....	39
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	39
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	39
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	41
IV. GRUPO DE CRIANÇAS.....	41
V. ESPAÇO E MATERIAIS.....	43
VI. TEMPO PEDAGÓGICO	44
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	45

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.....	49
3.1. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE CRECHE: UM CONVITE À EXPLORAÇÃO DO SOM NO FUNDO DO MAR	51
3.1.1. PAISAGENS SONORAS: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	51
3.1.2. DO SILÊNCIO À INTENÇÃO: PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO	54
3.1.3. ENTRE SONS E DESCOBERTAS: REFLEXÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	56
3.2. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: SESSÃO DE MÚSICA <i>HÁ UM MAR NESTA ONDA</i>	64
3.2.1. PAISAGENS SONORAS: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	65
3.2.2. DO SILÊNCIO À INTENÇÃO: PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO	67
3.2.3. DA INTENÇÃO À EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O PREVISTO E O VIVIDO	69
3.2.4. REORGANIZANDO A EXPERIÊNCIA MUSICAL: NOVOS CAMINHOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	71
REFLEXÃO FINAL	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS E APÊNDICES	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

"Elas [as artes] não são muito parecidas com sonhar, são mais parecidas com brincar. São atividades únicas (...) sustentadas e amplificadas ao longo e além da infância, ao contrário da brincadeira evidente, que tende [infelizmente] a desaparecer. As artes são, e sempre foram, essenciais para desenvolver e sustentar a mente (...). E esse desenvolvimento da mente é intrinsecamente recompensador, absorvente, empolgante."

Swanwick, 2014, p. 74

O presente RE insere-se no âmbito das UC de PES, integradas no Mestrado em EPE da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento constitui um elemento fundamental na formação profissional da mestranda, pois permite a articulação entre a teoria e a prática, refletindo sobre o percurso formativo e as experiências desenvolvidas durante os estágios. Conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014, a defesa pública deste RE configura-se como um requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre, marcando o momento de transição entre a formação académica e o exercício profissional.

Ao longo das PES, realizadas em contextos de creche e EPE, a mestranda aprofundou o seu conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, assim como desenvolveu estratégias pedagógicas diversificadas, ajustadas às suas necessidades e interesses. A reflexão crítica, sustentada em referenciais teóricos, legais e metodológicos, foi uma componente essencial para a melhoria contínua da sua prática educativa, promovendo o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Desta forma, este RE procura evidenciar o processo de aprendizagem vivido, destacando o compromisso com a qualidade educativa, o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças.

Neste sentido, a valorização das expressões artísticas no quotidiano pedagógico assumiu particular relevância, especialmente a música, explorada enquanto linguagem de expressão e criatividade e como meio de promoção das relações afetivas. Este tópico de investigação emergiu, por um lado, do interesse pessoal da mestranda pela área da música e, por outro, do interesse demonstrado pelas próprias crianças com quem a mestranda trabalhou. Acresce ainda a influência de práticas descritas na literatura em contextos de Educação de Infância (EI), que revelaram abordagens à música que merecem atenção e aprofundamento. A mestranda procurou, assim, criar oportunidades em que as crianças pudessem brincar com o som, explorando livremente as potencialidades sonoras dos materiais disponíveis e favorecendo momentos de descoberta, experimentação e criação.

Deste modo, as propostas musicais desenvolvidas privilegiaram a escuta atenta, a improvisação e o movimento, numa perspetiva que valoriza a autonomia, a expressividade e a criatividade das crianças. A mestranda procurou contribuir para uma experiência musical mais autêntica, participada e próxima do universo sensível da infância. Esta intencionalidade pedagógica evidencia-se ao longo deste RE, que se apresenta como um exercício de análise e reflexão sobre um percurso formativo centrado na criança, nos seus direitos e na riqueza das múltiplas linguagens através das quais constrói o seu *estar* no mundo.

Assim, apresenta-se de seguida a organização do RE, estruturada de forma a refletir a fundamentação teórica, a prática educativa desenvolvida e a análise crítica do percurso formativo da mestranda.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a prática educativa desenvolvida, com especial atenção à música enquanto linguagem artística promotora de expressão, criatividade e afeto na infância. Parte-se dos princípios pedagógicos e metodológicos fundamentais à EI, bem como de uma abordagem em particular que inspirou as ações pedagógicas da mestranda. Seguidamente, é explorado o desenvolvimento holístico da criança, destacando a música como essencial para o seu crescimento global, integrando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Posteriormente, aborda-se o desenvolvimento musical da criança, articulando-o com teorias do desenvolvimento humano e com os princípios pedagógicos e metodológicos anteriormente referidos. São ainda analisados o papel do educador na mediação das experiências artísticas e os contributos das orientações pedagógicas, curriculares e da legislação portuguesa, no âmbito da prática artístico-musical. Por fim, destacam-se práticas e investigações relevantes, a nível nacional e internacional, que reforçam a importância da música na construção de contextos educativos mais ricos, sensíveis e significativos para a criança.

O segundo capítulo dedica-se à caracterização dos contextos de estágio e à metodologia de investigação adotada. Nele são descritas as instituições onde decorreram as PES, o perfil dos grupos de crianças com que a mestranda teve a oportunidade de trabalhar, bem como os ambientes educativos, incluindo a organização do espaço, dos materiais e do tempo pedagógico. Adicionalmente, este capítulo apresenta a Metodologia de Investigação-ação (IA), destacando os seus pressupostos e a forma como influenciaram a intervenção pedagógica da mestranda, constituindo um instrumento fundamental para a reflexão crítica e para o desenvolvimento da prática educativa ao longo das PES.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição e análise de ações pedagógicas relacionadas com o tópico de investigação, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o percurso formativo da mestranda. As experiências educativas, bem como a forma como foram pensadas e organizadas, são apresentadas de forma crítica e fundamentada à luz dos referenciais teóricos anteriormente explorados, considerando o impacto que tiveram no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na construção do perfil profissional da mestranda. Este capítulo encontra-se, então, organizado em duas partes: a primeira refere-se à ação desenvolvida em contexto de creche, onde se destaca o forte envolvimento das crianças na proposta educativa; e a segunda centra-se na intervenção realizada em EPE, marcada por uma reflexão crítica sobre a sessão dinamizada.

Este RE inclui ainda uma reflexão final que traça o percurso académico e formativo da mestranda. Este momento reflete os contributos das experiências vividas para a construção da sua identidade profissional e pessoal, identificando algumas limitações e desafios, reconhecidos ao longo do percurso formativo, assim como aprendizagens e intenções futuras da mestranda, que resultam da articulação reflexiva entre teoria e prática. A perspetiva final apresentada afirma a importância das artes na infância, reconhecendo o seu papel central no desenvolvimento sensível, expressivo e integral do ser humano.

Por fim, este documento inclui ainda as referências bibliográficas e os documentos legais que fundamentaram o desenvolvimento do trabalho. Nos apêndices, encontram-se diversos registos fotográficos mencionados ao longo do terceiro capítulo, as planificações elaboradas em ambos os contextos, bem como as grelhas de avaliação referentes a ambos os estágios.

1. A MÚSICA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As artes ocupam um lugar central na EI, proporcionando às crianças oportunidades ricas de expressão e criatividade essenciais para o desenvolvimento do pensamento, da sensibilidade e da identidade. Através das linguagens artísticas, as crianças exploram o mundo, comunicam emoções e ideias, desenvolvem autonomia criadora e constroem vínculos afetivos com os outros e com o mundo (Davis & Gardner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1977; Peery, 2002; Stern, 1974).

Neste processo, a criatividade manifesta-se na capacidade de experimentar e criar significados próprios, tornando a arte num espaço de descoberta e expressão autêntica da individualidade. Paralelamente, a expressão assume-se como uma necessidade humana de comunicar pensamentos e emoções sendo, por isso, profundamente relacional. Ao criar, a criança estabelece diálogos criativos com o meio, conecta-se com os outros e constrói relações de confiança, baseadas na escuta e no reconhecimento mútuo (Davis & Gardner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1977; Peery, 2002; Stern, 1974).

Assim como outras formas de arte, a música é uma linguagem simbólica que transcende a técnica e permite aceder a dimensões profundas da experiência humana. Particularmente de natureza imaterial e temporal, assume um poder expressivo singular que atua sobre o corpo e as emoções, criando experiências simultaneamente íntimas e coletivas (McPherson, 2006; Peery, 2002; Swanwick, 2014).

Neste sentido, este capítulo organiza-se com base nos princípios pedagógicos e metodológicos da EI, valorizando abordagens participativas que reconhecem a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Seguidamente, aborda-se o desenvolvimento global da criança, destacando a música como linguagem artística essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. Explora-se ainda o desenvolvimento musical da criança, articulando-o com teorias do desenvolvimento humano e princípios metodológicos relevantes. Analisa-se o papel do educador como organizador e facilitador de experiências musicais significativas, à luz das orientações pedagógicas e da legislação vigente em Portugal. Por fim, são discutidas investigações que refletem sobre a integração da música em contextos de EI, incluindo estudos nacionais e internacionais.

1.1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os princípios gerais das pedagogias participativas constituíram a base orientadora de toda a ação pedagógica da mestranda sendo, por isso, fundamentais para compreender o enquadramento das práticas desenvolvidas. Tal como preconizado nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a pedagogia para a infância baseia-se em fundamentos comuns que orientam o trabalho em educação em creche e em EPE, destacando a importância das relações e da articulação entre cuidar e educar. Reconhece-se a criança como sujeito ativo, valorizando as suas experiências, saberes, competências e direitos de participação e expressão (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) destacam a participação das crianças como expressão de cidadania e co-construção do conhecimento, com base na colaboração, interesse e experiência. No entanto, alertam para o risco de esse discurso não se refletir na prática, sem uma mudança das conceções pedagógicas. Também Nóvoa (1999) sublinha o desfasamento entre discursos inovadores e a prática real nas instituições.

Neste sentido, Lundy (2007) propõe um modelo de participação da criança assente em quatro elementos – espaço, voz, audiência e influência – sublinhando que a escuta da criança deve ser acompanhada de condições reais para que a sua opinião seja tida em conta nas decisões que a envolvem. Assim, a participação deve ser entendida como um processo dinâmico, implicando ação e transformação educativa.

Deste modo, o educador assume um papel central na promoção da participação autêntica da criança, sendo responsável por organizar o ambiente educativo, mediar experiências, planificar, observar, refletir e avaliar. Cria espaços que favorecem a autonomia, o bem-estar e a convivência, promovendo aprendizagens integradas e ajustadas aos ritmos e interesses das crianças. Como mediador, escuta e interpreta os sinais destas, assegurando a sua participação. Observa e documenta as interações para ajustar a ação pedagógica, num ciclo contínuo de planificação, ação e avaliação, esta última centrada nos processos e na compreensão das aprendizagens (Decreto-lei n.º 240/2001; Decreto-lei n.º 241/2001; Cardona et al., 2021; Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Em suma, as pedagogias participativas e a legislação portuguesa reconhecem a criança como ativa e competente, valorizando a aprendizagem na interação com o meio. A

intervenção do educador deve, por isso, ser intencional e reflexiva, promovendo contextos de participação significativa. Com base nestes princípios, apresenta-se de seguida uma metodologia específica para a EI que influenciou o desenvolvimento das ações educativas musicais da mestranda.

1.2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

A presente investigação baseia-se em diversas pedagogias participativas que partilham princípios com os quais a mestranda se identifica, influenciando a conceção das sessões de música desenvolvidas. Porém, neste capítulo, será dada especial atenção à abordagem de Reggio Emilia. Princípios pedagógicos de outras correntes metodológicas serão referidos brevemente no terceiro capítulo.

Assim, a análise da abordagem de Reggio Emilia foca em aspetos relevantes para as ações educativas da mestranda: a imagem de criança, a teoria das Cem Linguagens, a planificação pedagógica, a Pedagogia das Relações e da Escuta, a organização do espaço, os princípios do atelier, o papel do atelierista e a dimensão estética. O papel do educador será abordado ao longo destes tópicos, e a relação entre a música e esta pedagogia será brevemente referida, sendo aprofundada mais adiante. A análise centra-se, assim, nas especificidades pertinentes ao contexto da investigação, delimitando o foco sem desvalorizar outras dimensões essenciais à prática educativa. Procura-se compreender, portanto, como é que estes princípios podem inspirar experiências musicais significativas, valorizando a música como linguagem criativa e de expressão pessoal e relacional.

Posto isto, a experiência pedagógica de Reggio Emilia reconhece a criança como sujeito de direitos, cheia de potencialidades e protagonista da sua aprendizagem. A conceção de criança que os adultos têm influencia a relação que estabelece com ela, bem como a organização do ambiente educativo, que pode limitar ou potenciar a expressão, exploração e participação daquela. É essencial desconstruir visões tradicionais que a veem como frágil, valorizando-a como competente, criativa e detentora de múltiplas formas de expressão (Malaguzzi, 1994).

De facto, numa abordagem como a de Reggio, o educador estimula a criança a expressar-se por múltiplas linguagens - música, movimento, pintura, escultura, teatro e palavra - valorizando as suas Cem Linguagens. Cada uma das linguagens enriquece a outra,

ampliando a compreensão do mundo sob diversas perspectivas. O papel do educador é, portanto, o de escutar, respeitar e valorizar as formas únicas de expressão de cada criança (Edwards et al., 2016; Lino, 2007).

Para além disto, em Reggio Emilia, a planificação baseia-se num currículo emergente, flexível e adaptado aos interesses e ritmos da criança, que é vista como sujeito ativo e competente. A planificação envolve preparar intencionalmente o ambiente para favorecer a exploração, a comunicação e a escuta ativa, sem definir objetivos fixos. Os profissionais partem de objetivos gerais e formulam hipóteses com base no conhecimento das crianças, ajustando-os conforme surgem novos interesses. O educador mantém uma postura atenta e flexível, intervindo ou recuando conforme necessário, com presença sem intrusão e escuta constante (Rinaldi, 2016).

Nas escolas de Reggio Emilia, destaca-se ainda a natureza relacional entre adultos, crianças e pares, com o grupo como contexto central de aprendizagem baseado em interesses e envolvimento mútuo. A Pedagogia das Relações e da Escuta valoriza a aprendizagem como resultado das descobertas da criança em interação com o ambiente e os outros. A criança é protagonista ativa e investigadora, enquanto o educador escuta, provoca e apoia, valorizando as suas emoções e curiosidade. Ambiente e relação articulam, portanto, pensamento, afetividade, linguagens, autonomia e cooperação, promovendo a identidade e o desenvolvimento da criança (Malaguzzi, 2016). O educador cria, assim, condições para que a criança se reconheça autora da sua aprendizagem, fortalecendo vínculos e aprendizagens autênticas e de qualidade. Assim, na abordagem de Reggio Emilia, a aprendizagem é entendida como um processo social e coletivo, construído através da interação entre crianças, adultos e o ambiente que os rodeia. O grupo valoriza a individualidade de cada uma, promovendo a escuta mútua e o enriquecimento conjunto. Cabe ao educador garantir tempo para que cada criança preserve a sua subjetividade num contexto social. O grupo torna-se um espaço de resolução colaborativa de problemas, com adultos que, como referências afetivas e intelectuais, apoiam processos autênticos de descoberta, sem fornecer respostas prontas (Rinaldi, 2016).

De igual modo, o espaço desempenha um papel central na educação em Reggio Emilia, sendo um elemento ativo na aprendizagem. Os ambientes são amplos, cuidadosamente organizados para favorecer a interação social, a exploração e a construção do conhecimento. A estética, a harmonia e a beleza refletem a importância da dimensão sensível e relacional,

criando espaços acolhedores que promovem bem-estar e segurança, motivando a criança a explorar. A organização respeita os ritmos das crianças, e o tempo é valorizado como recurso para usufruir plenamente desses ambientes, vistos como um *terceiro educador* (Gandini, 2016).

Neste âmbito, o atelier destaca-se como um espaço emblemático da pedagogia de Reggio Emilia, ligado ao atelierista, e fundamental para valorizar as múltiplas linguagens, o pensamento divergente e a pedagogia da escuta e da investigação. Embora associado às artes visuais, baseia-se em princípios de liberdade de exploração e expressão simbólica (Vecchi, 2016), igualmente pertinentes na música. Na verdade, esta transversalidade inspirou as sessões de música da mestrandia, que privilegiaram a experimentação, a vivência estética e as relações afetivas, em sintonia com a filosofia do atelier.

Ainda sobre a organização do espaço educativo e, particularmente no âmbito musical, embora exista referência à presença de uma sala de música nas instituições de Reggio Emilia e a música seja mencionada por Malaguzzi (2016) como uma das Cem Linguagens da Criança, a sua relevância nas práticas quotidianas parece ser limitada. Os estudos de Andress (1998) e Bond (2015) demonstram, de facto, uma discrepância entre o reconhecimento teórico e a valorização prática da música, especialmente em instituições norte-americanas inspiradas em Reggio Emilia. A relação entre a linguagem poética da música e esta pedagogia é pouco clara internacionalmente, mas também a nível nacional, o que sustenta a intenção de investigar esta temática. Uma análise mais detalhada será apresentada posteriormente.

Pelo contrário, as artes visuais têm uma presença mais visível e valorizada nas práticas diárias de Reggio Emilia do que a música. São exploradas com frequência e forte intencionalidade estética, entendida como uma forma de observar, criar e relacionar-se com o mundo. Esta valorização destaca-se particularmente no atelier - espaço que promove uma relação profunda e sensível com materiais, processos e ambiente -, mas está presente em toda a escola inspirada em Reggio (Vecchi, 2016).

De facto, na Pedagogia das Relações e da Escuta, a estética é central no desenvolvimento humano, entendida como um processo de empatia sensível entre a criança e o mundo. Vai para além da aparência formal, envolvendo curiosidade, cuidado e encantamento, promovendo conexões significativas e enriquecendo a aprendizagem com emoção (Vecchi, 2017). Em Reggio Emilia, a *vibração estética* impulsiona a aprendizagem, integrando razão, emoção, imaginação e sensibilidade; separar estas dimensões gera um

conhecimento empobrecido (Malaguzzi, 1994; Vecchi, 2017). Tal como ficará evidente mais adiante, também Swanwick (2014) alerta que, no desenvolvimento musical, focar só nos aspectos técnicos pode prejudicar as dimensões expressivas e criativas. Num mundo marcado por desigualdades e crises de sentido, a estética é uma forma de resistência, inovação e respeito pela diversidade, essencial para uma escola sensível e significativa. Muitos ainda a veem como supérflua ou apenas aparência formal, mas ela está diretamente relacionada com a liberdade e a construção de sentido, podendo atuar como força subversiva face a sistemas educativos rígidos (Vecchi, 2017).

Em suma, os princípios pedagógicos da metodologia de Reggio Emilia assumem uma abordagem holística centrada na criança, destacando a expressão, a criatividade, a autonomia, a escuta ativa, a relação afetiva e a estética. Para além disto, a valorização das múltiplas linguagens na abordagem de Malaguzzi reforça a música como um dos *Cem* meios privilegiados de comunicação e interação com o mundo, sendo essencial compreender de que modo esta linguagem poética contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e social da criança.

1.3. DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA

A música ocupa um lugar central no desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências de exploração sensorial, expressão pessoal e atribuição de significados. Mais do que uma atividade lúdica ou instrumento pedagógico, constitui uma linguagem autónoma, indispensável à formação de indivíduos sensíveis, criativos e conscientes (Swanwick, 2014; Hargreaves, 1998; McPherson, 2006).

Desde os primeiros anos de vida, a criança desenvolve uma relação significativa com a música, vivenciando-a através do corpo, das emoções e do pensamento. Esta experiência inicial é crucial para o desenvolvimento da perceção auditiva, da coordenação motora, da atenção e da memória - competências essenciais para a interação com o mundo e para a construção de aprendizagens (Gordon, 2005; McPherson, 2006).

Um dos contributos mais relevantes da música para o desenvolvimento do indivíduo é a sua capacidade de mediação emocional. Através do som, ritmo e melodia, a criança encontra uma forma de expressão que frequentemente antecede a linguagem verbal, permitindo uma comunicação autêntica. Esta vivência favorece o reconhecimento e a expressão de emoções,

promovendo o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência emocional (Trevvarthen, 1999; Swanwick, 2014). Quando integradas intencionalmente no cotidiano educativo, experiências musicais com ritmo e movimento podem ainda apoiar a autorregulação emocional e comportamental (Williams, 2018).

Simultaneamente, a prática musical constitui uma oportunidade para a criança explorar e afirmar a sua identidade, promovendo o autoconhecimento e o fortalecimento da autoestima. Por meio da experimentação sonora, do uso de instrumentos e da criação musical, a criança expressa emoções, recria experiências vividas e atribui significados próprios aos sons que produz e ouve, construindo assim uma compreensão mais pessoal e significativa do mundo que a rodeia (Elliott, 1995; Hargreaves, 1998).

A música potencia ainda o desenvolvimento cognitivo da criança, ao promover competências como a identificação de padrões rítmicos, a organização de sequências sonoras e a compreensão de noções como o tempo, o espaço e a harmonia. Estes processos estimulam capacidades como a abstração, o raciocínio lógico e a atenção, mostrando que a música contribui de forma significativa para a construção do conhecimento e para a aprendizagem (McPherson, 2006; Gordon, 2005).

O conhecimento musical vai para além da imitação ou da reprodução de padrões, envolvendo a criação de imagens sonoras internas, a organização de experiências auditivas e a sua expressão por meio de códigos próprios. Esta vivência musical representa uma forma complexa de comunicação e organização cognitiva, que favorece o desenvolvimento do pensamento, da memória e da capacidade de observar, comparar e interpretar elementos sonoros (Swanwick, 2014; Gordon, 2005).

A vivência musical tem também um papel determinante no desenvolvimento motor da criança. Através do movimento do corpo ao som da música, do uso de instrumentos e da exploração de gestos rítmicos, desenvolvem-se competências como a coordenação motora global e fina, o equilíbrio e a propriocepção. Estas experiências reforçam a integração sensoriomotora e contribuem para o desenvolvimento neurológico, oferecendo à criança uma base sólida para aprendizagens futuras em múltiplas áreas do seu desenvolvimento, para além de constituírem aprendizagens significativas por si mesmas (Gordon, 2005; McPherson, 2006).

Assim, a música ocupa um papel essencial no desenvolvimento concetual da criança, ao integrar emoção, perceção e raciocínio numa forma própria de pensamento. Por meio da experiência musical, a criança aprende a refletir sobre vivências e a atribuir-lhes sentido, ao

transformar emoções, memórias ou situações em formas sonoras que pode partilhar e reinventar. Neste processo, amplia a sua compreensão sobre o mundo, ao relacionar o que sente e vive com aquilo que escuta, interpreta e cria (Swanwick, 2014; Hargreaves, 1998).

A criação musical é, por natureza, um processo de resolução de problemas. Ao experimentar sons, improvisar melodias ou colaborar em atividades musicais em grupo, a criança aprende a tomar decisões e a ajustar as suas ações. Este processo desenvolve competências como a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de adaptação, tão importantes no contexto social atual (Elliott, 1995; McPherson, 2006).

Para além do desenvolvimento a nível mais pessoal, a música contribui para a socialização e para a construção de uma consciência cultural. A vivência de diferentes estilos musicais enriquece o repertório da criança, promovendo o respeito pela diversidade e a valorização das múltiplas expressões humanas (Hargreaves, 1998; Swanwick, 2014). Portanto, a prática musical em grupo acrescenta uma componente relacional e emocional essencial ao desenvolvimento holístico, promovendo a escuta, a partilha e a construção conjunta de sentido, fortalecendo o sentido de pertença e valorizando a identidade individual.

Tendo em consideração o impacto da música no desenvolvimento holístico do ser humano, torna-se fundamental reconhecê-la como uma dimensão essencial no desenvolvimento da criança. Muito mais do que um complemento ou uma atividade recreativa, a música é uma linguagem universal que contribui para a formação de indivíduos mais completos, capazes de se expressar de forma autêntica, de pensar criativamente e de se relacionar com o mundo de forma sensível e consciente (Elliott, 1995; Swanwick, 2014; Hargreaves, 1998).

Posto isto, importa compreender como a criança se desenvolve musicalmente, para além do contributo da música para o seu desenvolvimento global. Ainda que inicialmente ancoradas no domínio sensório-motor, estas experiências constituem a base para um crescimento cognitivo e emocional mais complexo, sendo integradas progressivamente num percurso formativo coerente (Gordon, 2005; Swanwick, 2014; McPherson, 2006).

1.4. O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA

Compreender o desenvolvimento musical na infância é essencial para perceber como a criança explora, expressa e constrói conhecimento através da música. Esta consciência

permite ao educador oferecer experiências adequadas, valorizando práticas que promovam a criatividade, a expressão e a autonomia (Lowenfeld & Brittain, 1977; Swanwick, 2014).

Deste modo, o desenvolvimento musical da criança tem sido abordado por várias perspectivas teóricas. Nesta investigação, será analisada a proposta de Swanwick (2014), que sugere uma progressão relativamente sequencial e cumulativa do comportamento musical da criança, numa espiral (Anexo 1) onde os estágios são revisitados e aprofundados.

A teoria baseia-se na ideia de que o jogo está ligado à prática artística, sendo as atividades lúdicas na primeira infância transformadas em formas expressivas como a música, a pintura, entre outras (Swanwick, 2014; Lowenfeld & Brittain, 1977). Esta visão, influenciada por Piaget (1951), valoriza os processos de construção de significado e desenvolvimento humano (Swanwick, 2014).

Para além da base teórica piagetiana, Swanwick (1986) apoia-se em autores como Moog (1948), Bunting (1977) e Ross (1984), cujos estudos aprofundaram a compreensão do desenvolvimento musical da criança. A teoria de Swanwick incorpora, assim, estes contributos, enriquecendo a sua perspetiva sobre o processo de envolvimento musical.

Neste sentido, Swanwick e Tillman (1986), com base na análise de mais de setecentas composições, propõem um modelo de desenvolvimento musical dividido em quatro fases, cada uma associada a dois modos de envolvimento: Domínio (Sensorial e Manipulativo), Imitação (Expressividade Pessoal e Vernacular), Jogo Imaginativo¹ (Especulativo e Idiomático) e Metacognição (Simbólico e Sistemático). Este modelo descreve uma progressão desde a exploração inicial dos elementos sonoros até uma compreensão musical mais complexa e reflexiva. Estes modos de envolvimento com a música marcam a progressão do desenvolvimento musical ao longo da infância e da adolescência, refletindo um maior grau de compreensão, controlo e expressão musicais. No entanto, como o foco do presente RE está na EI, a análise destes oito modos ficará restrita aos cinco primeiros.

Assim, a primeira fase do desenvolvimento musical corresponde à exploração inicial do som, refletindo as observações piagetianas de que o brincar na primeira infância é guiado pelo prazer da exploração e domínio do ambiente. Na área da música, isso revela-se no uso da voz, no manuseio de instrumentos e na admiração pelas habilidades musicais dos outros. As crianças demonstram prazer e contemplação pelos sons em si, ainda não organizados como

¹ Swanwick utiliza o termo “Imaginativo” para evitar conflitos de interpretação com o modo de envolvimento que denomina por “Simbólico”.

música, mas apreciados pela sua essência. Este processo vai da repetição de sons por um bebé até à exploração técnica de um músico experiente (Swanwick, 2014).

Desta forma, Swanwick (2014) descreve que, até aos 3 anos, no modo Sensorial, as crianças respondem diretamente a estímulos sonoros, com especial fascínio pelo timbre e por variações extremas de volume. A exploração sonora nesta fase envolve experimentação com instrumentos e outras fontes sonoras, mas sem uma organização ou expressão clara e, portanto, com uma pulsação instável e variações tonais imprevisíveis. No modo Manipulativo, por volta dos 4/5 anos, as crianças interessam-se pelas técnicas de manuseamento dos instrumentos, estabelecendo uma pulsação regular e explorando recursos técnicos como os *glissandi* e padrões escalares e intervalares. As composições tornam-se longas e repetitivas, refletindo o desejo de dominar técnicas, ainda que de forma pouco organizada (Swanwick, 2014).

Após a fase inicial de exploração, controlo e domínio dos elementos musicais básicos, surge uma fase de caracterização musical, em que a criança percebe e expressa a música através da imitação ou da criação no jogo imaginativo (Swanwick, 2014).

Na fase da Imitação, a criança adota qualidades emocionais e gestuais da música, transcendendo a mera cópia, pois aquela implica empatia, identificação e a capacidade de estabelecer uma conexão com algo ou alguém diferente, ampliando, assim, o seu repertório artístico. A imitação, longe de limitar a criatividade, enriquece-a, permitindo que a criança modifique e personalize os elementos musicais imitados, dando a impressão de que as suas ideias musicais são espontâneas e emanam diretamente das suas emoções (Swanwick, 2014).

Entre os 4 e os 6 anos, no modo da Expressividade Pessoal, as crianças exploram variações de tempo e intensidade de forma espontânea, refletindo emoções imediatas, ainda sem organização musical complexa ou reflexão crítica. Os gestos musicais são elementares e nem sempre repetíveis, revelando uma expressão pessoal e emotiva. A música mostra-se expressiva sem representar algo concreto, marcando a passagem do reconhecimento sonoro para a expressão de emoções e pensamentos. No modo Vernacular, que surge por volta dos 5 anos e se torna mais evidente aos 7/8, a criança começa a reconhecer padrões e estruturas musicais do seu meio, comunicando com mais clareza e integrando-se num contexto cultural onde criatividade, expressão e imitação se articulam (Swanwick, 2014).

Posteriormente, na fase do Jogo Imaginativo – cujos primeiros indícios surgem também pelos 4/6 anos - a criança reconfigura os elementos musicais, transformando e

criando significados, processo fundamentado nas ideias de Piaget (1951) sobre a transformação ativa de objetos e eventos. Assim, o modo da Especulação Musical exige algum domínio técnico e compreensão das convenções, permitindo variações e experimentações dentro de um contexto reconhecido socialmente, embora ainda sem um controlo técnico total (Swanwick, 2014).

No fundo, o jogo imaginativo representa a estrutura na arte, entendida como a interação dinâmica entre domínio, imitação e criação. Estes elementos, fundamentais para a educação artística, devem ser explorados de forma integrada, promovendo descobertas que geram expectativas, surpresas e emoções, enriquecendo a experiência criativa. Explorar a arte exige o domínio dos materiais, a incorporação de referências por meio da imitação e a liberdade para criar conexões e significados através do jogo imaginativo (Swanwick, 2014).

Posto isto, cada etapa do desenvolvimento musical de Swanwick é cumulativa e cíclica, incorporando os elementos anteriores, mas permitindo o recomeço, como ao aprender um novo instrumento, onde se retorna ao desafio do domínio. Assim, o processo oferece diferentes modos de envolvimento, cada um oferecendo uma nova perspetiva e profundidade no processo musical (Swanwick, 2014).

Para aprofundar a compreensão do desenvolvimento musical na infância até aos 6 anos, é essencial analisar as teorias de Piaget e Vygotsky. Esta análise será complementada com os princípios das OPC e das OCEPE e ainda com os contributos das pedagogias participativas, especialmente a abordagem de Reggio Emilia. Esta articulação visa compreender a criança enquanto sujeito musical em desenvolvimento, num processo simultaneamente individual, social e cultural.

1.4.1. A CRIANÇA MUSICAL ENTRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS

Segundo a teoria do desenvolvimento de Piaget, a fase do Domínio musical proposta por Swanwick relaciona-se com o estágio sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), em que a criança constrói conhecimento pela ação e experimentação. Tal como o bebé repete ações para ouvir sons, também nas primeiras experiências musicais as crianças mais velhas exploram sons pelo prazer sensorial e repetição, num processo de assimilação e acomodação. Piaget afirma que o conhecimento resulta da organização de esquemas de ação em transformação com a exploração do meio (Piaget & Inhelder, 1993). Assim, os modos Sensorial e Manipulativo

descritos por Swanwick são momentos particularmente marcados pelo brincar sonoro e pela modificação de esquemas através da exploração direta. Embora este processo de construção e reorganização de esquemas musicais esteja presente em todo o desenvolvimento musical, é nestes modos iniciais que se evidencia de forma mais clara a ligação entre a ação direta sobre o meio, a percepção sonora e a construção do conhecimento musical.

A fase de Imitação proposta por Swanwick relaciona-se com o estágio pré-operatório (2 a 7 anos), segundo Piaget. Embora a imitação surja no estágio sensório-motor como resposta imediata e direta a estímulos observados, é no pré-operatório que assume um caráter simbólico. Nesta fase, a criança pode evocar e reproduzir sons ou gestos sem o modelo presente, revelando o surgimento do pensamento simbólico e da capacidade de representação mental. Esta evolução permite à criança adaptar esquemas anteriores, o que dá origem a novas formas de exploração musical. A fase da Imitação de Swanwick, situada na mesma faixa etária do estágio pré-operatório, destaca essa apropriação expressiva, mostrando paralelismos com a forma como Piaget descreve a transição da imitação sensoriomotora para uma imitação simbólica e representativa, característica do estágio pré-operatório (Piaget & Inhelder, 1993; Swanwick, 2014).

A fase do Jogo Imaginativo de Swanwick aproxima-se do jogo simbólico de Piaget, quando a criança desenvolve a capacidade de representar e reorganizar mentalmente objetos e situações de forma imaginativa (Piaget & Inhelder, 1993). De facto, é entre os 4 e os 6 anos que os primeiros sinais de jogo imaginativo musical surgem, onde a criança começa a atribuir novos significados aos sons já interiorizados, combinando-os de forma criativa. Isto revela a função simbólica do jogo e constitui uma base fundamental para o desenvolvimento da expressão criativa (Piaget & Inhelder, 1993; Swanwick, 2014).

Por sua vez, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1991) confere a estas fases de desenvolvimento musical uma dimensão social e cultural mais explícita. O autor sublinha que o sentimento de domínio sobre o ambiente não é apenas resultado de uma descoberta individual, mas emerge de um processo social, em que a criança se apropria de significados culturais através da interação com adultos e pares.

Adicionalmente, Vygotsky (1991) defende que a imitação não se reduz à repetição mecânica de comportamentos, mas constitui uma forma ativa de aprendizagem que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a criança, através da interação com adultos e pares, amplia as suas capacidades e apropria-se de práticas e significados culturais que não

manifestaria isoladamente. Esta visão confere à imitação um papel relevante no desenvolvimento, sendo o ponto de partida para a interiorização de significados culturais e para a emergência de formas de pensamento mais complexas.

Assim, a fase do Jogo Imaginativo de Swanwick, à luz da teoria vygotskyana, representa um momento em que a criança, através de experiências musicais partilhadas e interações significativas, reorganiza elementos sonoros com liberdade criativa. Esta atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento do pensamento, da função simbólica e da construção do conhecimento cultural. Ao explorar e recriar sons em interação com os outros, a criança desenvolve competências musicais que favorecem a expressão criativa e a apropriação dos códigos culturais da música (Swanwick, 2014; Vygotsky, 1991).

Posto isto, a progressão desde o domínio do ambiente, passando pela imitação até ao jogo imaginativo representa um percurso de desenvolvimento em que as crianças constroem ativamente o conhecimento e consolidam competências musicais significativas, através da mediação social (Piaget & Inhelder, 1993; Swanwick, 2014; Vygotsky, 1991). Esta perspetiva reforça a centralidade do jogo e, portanto, do brincar como elemento essencial na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, tal como afirmado nas OPC e nas OCEPE (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

De facto, o brincar é reconhecido como a atividade natural da criança, constituindo um meio privilegiado para a expressão, a construção de relações, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e do gosto por aprender. Através do brincar, a criança desenvolve os seus interesses, resolve problemas, alimenta a sua curiosidade e exprime a sua personalidade e singularidade, conforme referem Marques et al. (2024) e Silva et al. (2016). Neste sentido, as fases de desenvolvimento musical de Swanwick (2014) vão ao encontro destas orientações, ao valorizarem ambientes ricos em estímulos que promovem o brincar da criança, a exploração e a construção de conhecimento musical de forma prazerosa. O educador, ao assumir uma postura ética e sensível, observa e responde às iniciativas das crianças, apoiando a expressão e a criatividade por meio do brincar musical, planeando espaços e materiais que promovam a convivência e a exploração dos sons (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016; Swanwick, 2014).

Para além disto, o modelo de Swanwick articula-se com pedagogias participativas, ao considerar a criança como sujeito ativo, competente e criativo no processo de aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018). As suas fases de desenvolvimento musical

refletem esse protagonismo da criança, promovendo uma aprendizagem baseada no prazer, na curiosidade e na experimentação (Swanwick, 2014). Particularmente na abordagem de Reggio Emilia, a criança é protagonista ativa da aprendizagem, ideia que dialoga com a teoria de Swanwick. Tal como as *Cem Linguagens* valorizam a expressão múltipla, Swanwick defende a importância de respeitar os modos próprios da criança se relacionar com a música, reconhecendo que o desenvolvimento musical resulta da interação entre criança, ambiente e cultura (Malaguzzi, 1994; Swanwick, 2014).

De igual modo, em ambas as abordagens, a aprendizagem é vista como um fenômeno social, emergente da colaboração e das trocas simbólicas com o grupo. Swanwick reconhece a importância das experiências musicais partilhadas, em que a música é uma forma de comunicação e expressão vivida em comunidade. É nas interações significativas que a criança se apropria de práticas musicais e constrói sentido para as experiências sonoras (Swanwick, 2014; Rinaldi, 2016).

Esta dimensão relacional destaca, de igual modo, a experiência estética como uma atitude aberta e expressiva diante do mundo, essencial para o desenvolvimento da criatividade e das relações afetivas (Vecchi, 2017). No modelo de Swanwick (2014), a experiência estética não se reduz à apreciação passiva da música, mas implica um envolvimento ativo da criança com os elementos sonoros - um processo de descoberta, interpretação e expressão pessoal que se constrói em interação com os outros. A música é entendida como uma linguagem expressiva que permite comunicar emoções, ideias e experiências, favorecendo uma escuta sensível e empática. Esta visão aproxima-se da filosofia de Reggio Emilia, na qual a estética é reconhecida como dimensão fundamental do conhecimento e da relação com o mundo, sustentando a construção de significados, a criatividade e os laços afetivos (Vecchi, 2017).

Em suma, compreender a criança musical à luz das teorias do desenvolvimento e dos princípios pedagógicos e metodológicos da EI, implica valorizar abordagens que respeitem os seus ritmos, interesses e formas de expressão, promovendo experiências significativas de exploração sonora, de expressão musical e de brincar. O papel do educador revela-se fundamental na criação de ambientes que sustentem essas vivências, atuando como mediador atento e promotor de contextos ricos e desafiadores que favoreçam o desenvolvimento artístico e a expressão da criança. Até então, o papel do educador foi

surgindo de forma transversal; contudo, importa agora consolidar essa reflexão, abordando de forma mais intencional o lugar que o adulto ocupa na experiência artística da criança.

1.5. O PAPEL DO EDUCADOR COMO ORGANIZADOR E FACILITADOR DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-MUSICAL

Na educação artística, o educador desempenha um papel fundamental ao estimular a criatividade e a expressão simbólica das crianças, organizando espaços e materiais esteticamente cuidados, diversos, acessíveis e de qualidade, que favorecem a exploração, a experimentação e a criação. Este ambiente promove o desenvolvimento do controle manipulativo e a procura por soluções expressivas próprias (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016; Swanwick, 2014).

No contexto musical, o educador equilibra as duas abordagens complementares, conforme a espiral de Swanwick (2014): a exploração livre e criativa do som, o desenvolvimento técnico e a compreensão das convenções musicais. Assim, deve proporcionar experiências que permitam às crianças explorar autonomamente o som, oferecendo ferramentas para ampliar a compreensão musical, respeitando o ritmo e a singularidade de cada uma. É importante evitar visões restritas da resposta musical e reconhecer as suas múltiplas dimensões, valorizando o envolvimento e a autenticidade (Swanwick, 2014).

Para além disto, a participação ativa do educador como parceiro presente e inspirador é decisiva para criar um ambiente emocionalmente seguro, onde o processo criativo tem mais importância do que o produto final. O tom de voz, a escuta atenta e a liberdade criativa são essenciais para o desenvolvimento da confiança e do envolvimento genuíno da criança (Lowenfeld & Brittain, 1977; Stern, 1974).

A abordagem de Reggio Emilia reforça este papel do educador como investigador atento, co-construtor do conhecimento e facilitador sensível das múltiplas linguagens da criança, incluindo a musical (Malaguzzi, 2017). Similarmente, Swanwick (2014) destaca que o educador deve criar ambientes ricos, provocadores e esteticamente estimulantes, que promovam o pensamento divergente, o prazer da experimentação e o diálogo entre corpo, emoção e pensamento.

Planificar é também responsabilidade do educador de infância (Decreto-lei n.º 240/2001; Decreto-lei n.º 241/2001; Cardona et al., 2021; Marques et al., 2024; Silva et al.,

2016). Neste sentido, a planificação pedagógica não deve assumir um carácter rígido, mas sim emergente, flexível e aberto à imprevisibilidade do processo educativo e criativo. Esta abordagem permite acolher os interesses e as expressões espontâneas das crianças, promovendo encontros livres com os sons (Swanwick, 2014) e ajustando continuamente as intenções pedagógicas à realidade do grupo. Tal como refere Rinaldi (2016), o educador deve mediar, provocar, acompanhar e sustentar o processo, adotando uma postura de escuta atenta e sensível, intervindo ou recuando consoante as necessidades, de modo a valorizar a autonomia da criança e os processos que emergem no momento.

A par da mediação e do acompanhamento do desenvolvimento do processo artístico da criança, o educador deve analisar as observações que faz para compreender a qualidade do envolvimento de cada criança nas experiências artísticas. Para isso, é importante recorrer a instrumentos que possibilitem uma leitura atenta e intencional desse envolvimento, ajustando a intervenção pedagógica conforme o interesse e o investimento de cada criança (Silva et al., 2016). Deste modo, a Escala de Envolvimento da Criança de Laevers (1994) é um instrumento privilegiado, pois considera a concentração, a motivação e a persistência observadas na criança durante a atividade, permitindo analisar a qualidade do seu envolvimento (Bertram & Pascal, 2009).

Importa salientar ainda o papel do educador na gestão do grupo na experiência artística. Como referido anteriormente, a experiência musical coletiva é fundamental para o desenvolvimento expressivo, criativo e social das crianças (Hargreaves, 1998; Swanwick, 2014). A interação entre pares estimula aprendizagens mútuas, em que a escuta, a cooperação e a partilha promovem o crescimento pessoal e coletivo (Rinaldi, 2016). Por isso, o educador deve observar não só a criança individualmente, mas também as dinâmicas do grupo, valorizando as oportunidades de aprendizagem conjunta e a troca de ideias musicais. Mesmo as crianças mais reservadas beneficiam destas experiências, encontrando o seu lugar, sem perder a sua identidade. O profissional facilita, assim, as interações, incentiva a expressão individual e coletiva, e cria condições para que a música funcione como meio de construção cultural e social. Ao favorecer o contacto com uma diversidade de estilos e tradições musicais, o educador enriquece não só a experiência sonora das crianças, mas também promove o desenvolvimento da empatia, do respeito pela diversidade e do sentido de pertença (Hargreaves, 1998; Marques et al., 2024; Silva et al., 2016; Swanwick, 2014).

Assim, o papel do educador, enquanto facilitador de experiências musicais significativas, torna-se mais intencional quando considera a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009). Ao focar em categorias de ação como a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, este instrumento permite ao profissional monitorizar e refletir sobre a qualidade das suas interações pedagógicas. Assim, enquanto promove a expressão individual e coletiva, valorizando a diversidade cultural, o educador assegura que a sua presença é responsiva, incentivadora e promotora de um ambiente relacionalmente rico e musicalmente estimulante.

Adicionalmente, a relevância do papel do educador na experiência artística pode ser fundamentada pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 que, em conjunto, delineiam o perfil geral e as competências específicas dos profissionais da EI. O primeiro estabelece as bases do perfil geral de desempenho do educador, apresentando-o como um profissional que intervém de forma intencional e sistemática para promover o desenvolvimento global da criança. Neste sentido, a valorização das expressões artísticas é entendida como parte integrante da construção do conhecimento, da identidade e da autonomia, sendo dever do educador criar contextos que favoreçam a participação ativa, a curiosidade, a comunicação e o prazer de aprender, impactando o desenvolvimento holístico da criança. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001, ao definir as competências específicas do educador de infância, aprofunda e operacionaliza este papel, sublinhando a responsabilidade de organizar ambientes educativos ricos e estimulantes, estabelecer relações pedagógicas significativas e proporcionar experiências diversificadas de expressão e comunicação. Estas três dimensões - ambiente, relação e expressão/comunicação - organizam não só o exercício profissional, mas também se articulam com visões pedagógicas participativas, nomeadamente a abordagem de Reggio Emilia, onde o espaço é concebido como um *terceiro educador*, as relações se baseiam na escuta e na co-construção de saberes, e as *Cem Linguagens* são reconhecidas como formas legítimas de expressão, comunicação e pensamento.

Em suma, o papel do educador na experiência artístico-musical é multifacetado, assumindo-se como um facilitador da expressão e da criatividade das crianças. Este papel reflete-se na criação e organização de ambientes ricos, na escuta atenta, na construção de uma relação afetiva segura e na promoção de práticas que valorizam a experimentação e a vivência estética como experiências significativas no quotidiano educativo. Contudo, para além das práticas pedagógicas, importa compreender de que forma os documentos

orientadores e a legislação vigente em Portugal reconhecem e legitimam o lugar da música e das artes na EI.

1.6. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS, CURRICULARES E LEIS PORTUGUESAS SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICO-MUSICAIS

A educação artística, nomeadamente a área da música, é amplamente reconhecida em orientações pedagógicas e curriculares, bem como em documentos legais e nacionais como um elemento essencial para o desenvolvimento global das crianças. Estes documentos não asseguram apenas o direito das crianças à participação cultural e artística, como também evidenciam a sua importância para a expressão, criatividade e autonomia.

Neste sentido, as OPC enfatizam a necessidade de proporcionar ambientes educativos culturalmente ricos, onde a música esteja naturalmente presente. Estas orientações enquadram a prática educativa no sentido de favorecer o desenvolvimento sensorial e expressivo das crianças desde os primeiros anos de vida, em contextos educativos formais (Marques et al., 2024).

Complementarmente, as OCEPE sublinham a relevância da educação artística para estimular a criatividade, autonomia e bem-estar das crianças, promovendo experiências que favorecem a expressão, comunicação e imaginação. A música integra-se naturalmente nas emoções e vivências da criança, pelo que a sua abordagem na EPE deve ser contínua e intencional. Valorizar o ouvir, o experimentar o som e a criação musical contribui para o desenvolvimento progressivo das competências musicais e para o alargamento do repertório cultural. Para além disso, educar musicalmente implica uma escuta atenta dos sons da Natureza e do quotidiano, a identificação dos seus elementos (ritmo, melodia, dinâmica, timbre) e a vivência corporal da música, especialmente através do movimento, que é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico (Silva et al., 2016).

A legislação portuguesa também sublinha a importância das artes no desenvolvimento integral da criança, promovendo a sua inclusão na educação como forma de estimular a criatividade, a expressão e a sensibilidade estética.

Desta forma, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), na alínea f) do ponto 1 do Artigo 5.º define como um dos objetivos fundamentais da EPE o desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação e imaginação criativa. Esta

orientação reforça a necessidade de implementar práticas educativas que valorizem a expressão artística e a criatividade desde a infância.

Adicionalmente, o Decreto-Lei n.º 344/90 estabelece as bases para a organização da educação artística em Portugal, incluindo a EI. Este documento oficial reconhece que, historicamente, a educação artística sempre foi desvalorizada no país, defendendo a necessidade de reestruturar o sistema educativo, com vista à integração das artes, nomeadamente da música. Para além disto, propõe reinventar as propostas de atividade artística, seja no domínio da criação, da interpretação, da produção, da difusão ou da fruição.

De igual modo, o Plano Nacional das Artes (PNA) promove a democratização do acesso à arte e à cultura, combatendo desigualdades sociais, económicas e territoriais. Paralelamente, promove a transformação social através do poder educativo das artes e do património, valorizando a arte como linguagem universal, capaz de desenvolver a imaginação, a capacidade crítica, a criatividade e as competências emocionais dos indivíduos (PNA, 2019).

Posto isto, fica evidente que todos os documentos acima referidos reforçam a necessidade de adotar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a música e, no geral, as práticas artísticas, como componentes essenciais na EI. Indo ao encontro desta perspetiva, os estudos nacionais e internacionais sobre a música na EI evidenciam a necessidade de ultrapassar uma abordagem funcional, promovendo experiências musicais mais ricas, criativas e significativas, tal como ficará evidente já de seguida.

1.7. PRÁTICAS E ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A investigação na área da música na EI tem evidenciado a necessidade de reconhecer esta linguagem artística como uma dimensão essencial no desenvolvimento global das crianças.

Em Portugal, Malotti e Vieira (2022) analisaram relatórios de estágio de futuras educadoras de infância, concluindo que a música, embora presente nas práticas pedagógicas, é utilizada principalmente de forma funcional - para facilitar transições ou apoiar outras aprendizagens - e raramente explorada como meio próprio de expressão e criação. Esta utilização restringe o potencial educativo da música, limitando as oportunidades de as crianças vivenciarem experiências musicais mais ricas e significativas. A verdade é que esta tendência reflete um padrão mais global na educação musical onde, historicamente, tem

havido maior foco na reprodução e audição passiva do que na experimentação criativa. Como refere Swanwick (2014), a improvisação, a composição e a exploração sonora têm sido frequentemente deixadas em segundo plano, privilegiando-se a execução e a escuta orientada, o que resulta numa abordagem mais imitativa do que expressiva.

Internacionalmente, os estudos de Andress (1998) e Bond (2015) corroboram as conclusões das investigadoras portuguesas ao identificarem a música como uma linguagem ainda pouco explorada, particularmente nas práticas pedagógicas inspiradas na filosofia de Reggio Emilia, evidenciando a existência de poucas referências ou estratégias consolidadas para a sua integração. Assim, torna-se essencial que os educadores, inspirados na metodologia de Reggio, que pretendem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças, apresentem propostas que vão ao encontro dos princípios desta abordagem, promovendo a escuta sensível, a expressão livre e a exploração criativa do som.

Assim, Bond (2015) investigou de que forma a música é trabalhada em três instituições de EPE norte-americanas inspiradas em Reggio Emilia e concluiu que, embora a música esteja presente e seja reconhecida como uma das *Cem*, ela assume um papel secundário, carecendo de uma abordagem intencional que explore plenamente o seu potencial como forma de expressão, comunicação e construção do conhecimento, tal como acontece com as artes plásticas e visuais. A verdade é que a ainda pouco desenvolvida formação específica em música na infância influencia a capacidade do educador em reconhecer e potenciar comportamentos musicais. Os educadores recorrem muitas vezes a práticas intuitivas, sentindo-se pouco confiantes para promover experiências musicais significativas. Neste sentido, a autora propõe a criação de um atelier de música, bem como da figura de atelierista de música, à semelhança do atelier e do atelierista de artes visuais já presente na abordagem de Reggio e cujos papéis estão bem documentados (Edwards et al., 2016). A autora defende que aquele espaço, intencionalmente organizado, permitiria uma exploração sonora mais profunda, articulando-se com os princípios da abordagem de Reggio, que valoriza a escuta, a expressão livre e a documentação dos processos criativos. O atelierista de música teria um papel central nesse processo: apoiaria os educadores, manteria um ambiente rico em materiais sonoros e promoveria práticas de escuta sensível e expressão musical.

A verdade é que a proposta de Bond (2015) para a criação de um atelier de música e da figura do atelierista de música parte do reconhecimento de que, enquanto em Reggio Emilia a música está profundamente integrada na cultura comunitária, o que reduz a

necessidade de uma abordagem no contexto escolar, nos Estados Unidos existe uma expectativa clara de que a música seja desenvolvida como uma área de conhecimento em contextos educativos formais, tal como acontece no caso português.

Neste âmbito, a proposta de integração de um atelier e de um atelierista de música, defendida por Bond (2015) no contexto norte-americano inspirado na filosofia de Reggio Emilia, mostra-se pertinente para Portugal, embora enfrente desafios específicos de ordem educativa, social e política. Tal mudança implicaria uma revalorização da música enquanto área com identidade e relevância pedagógica próprias, para além de uma abordagem instrumental ou funcional. Soma-se a isso a questão da formação especializada: à semelhança do que Bond (2015) observa nos Estados Unidos, também em Portugal se identificam desafios nesta área, o que pode influenciar a capacidade dos profissionais para promover experiências musicais ricas e intencionais (Ferreira & Vieira, 2019). Assim, estas autoras defendem a necessidade de aprofundar a formação musical dos educadores, em consonância com as OCEPE, e sublinham que os cursos superiores em educação necessitam de maior investimento neste domínio, face às exigências pedagógicas atuais (Ferreira & Vieira, 2019).

Na realidade, a valorização da cultura musical portuguesa poderia servir como argumento para integrar a música de forma relevante nos contextos educativos formais. Contudo, a construção de um atelier de música e da criação de uma vaga de atelierista de música exigiria um compromisso político e financeiro significativo, incluindo investimento na formação e adaptações organizacionais, o que pode ser difícil num sistema com recursos limitados e prioridades concorrentes (Esteireiro, 2014; PNA, 2019).

Resumindo, as investigações destacam a necessidade de uma mudança na abordagem da música na EI, de uma perspetiva utilitária para uma visão autónoma e significativa, onde a música seja reconhecida como linguagem expressiva e promotora de criatividade e vínculos afetivos. Refletir sobre as práticas atuais e desenvolver alternativas que valorizem a experiência musical autêntica e exploratória é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança.

Por fim, com o intuito de oferecer uma humilde contribuição para o enriquecimento das práticas musicais na EI e de valorizar a música como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento holístico do ser humano, a mestranda irá propor ações pedagógicas que tentam ser diferenciadoras. Estas foram desenvolvidas com diferentes grupos em contextos

educativos distintos, que serão descritos no capítulo seguinte, juntamente com as opções metodológicas adotadas.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde a mestranda realizou a PES localiza-se em Valadares, Vila Nova de Gaia, é particular e abrange as valências de creche, EPE e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Tutelada pela Segurança Social e pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, acolhe até 207 crianças. O seu princípio é oferecer uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022/2025).

A estrutura física inclui dois edifícios: um para creche e EPE, com cinco salas para idades dos 1 aos 5 anos, sala multimédia, polivalente, cantina e serviços administrativos; e outro para o 1.º CEB, com biblioteca e atelier de artes. Existem também espaços verdes, recreios, horta pedagógica e uma zona florestal usada em atividades educativas (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022/2025).

A oferta educativa abrange desde o contacto com a língua inglesa, educação musical e expressão motora já na sala das crianças de 1 ano até à EPE, onde se incluem atividades de programação, robótica, educação emocional e expressão artística, fundamentadas na teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1993 citado em Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022/2025) e em metodologias pedagógicas ativas.

A ação pedagógica assenta nos quatro pilares da Educação da UNESCO - Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser -, visando um ambiente inovador, afetivo e inclusivo. Projetos como “ABC das Emoções”, “Kindness Project” e atividades de exploração da natureza reforçam a intencionalidade educativa centrada no bem-estar da criança (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022/2025).

A relação com as famílias é considerada fundamental e mediada pela plataforma digital “ChildDiary”, que facilita a comunicação diária sobre o desenvolvimento das crianças. Para além disto, a instituição oferece apoio especializado multidisciplinar, com serviços de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional, ajustados às necessidades individuais das crianças (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022/2025).

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

i. GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo da sala de creche é composto por 14 crianças de nacionalidade portuguesa, sete rapazes e sete raparigas, com idades entre os 15 e os 24 meses. Todas as crianças vivem num contexto familiar constituído pelo pai e pela mãe, sendo que a maioria tem irmãos (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024).

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, as crianças encontram-se no estágio sensório-motor, segundo Piaget, aprendendo através de experiências sensoriais e motoras (Piaget & Inhelder, 1993). De facto, é através da utilização do corpo, dos sentidos e do movimento, que as crianças nesta faixa etária constroem conhecimento. Estas experiências sensoriais, associadas ao prazer de descobrir e interagir com o meio, contribuem também para o desenvolvimento da sua autoconfiança (Marques et al., 2024).

Em termos de autonomia, o grupo revela ainda alguma dependência do adulto, o que é expectável nesta idade (Post & Hohmann, 2003). No entanto, durante as refeições, algumas crianças já usam sozinhas a colher e o copo, embora algumas crianças ainda necessitem do apoio do adulto (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). Os momentos de alimentação envolvem a comunicação de necessidades e preferências, ainda que muitas vezes de forma não verbal, a participação progressiva no autocuidado e a adoção de práticas culturais, com manifestações de expressões de satisfação ou frustração e com as crianças a celebrarem conquistas ou a solicitarem apoio emocional junto do adulto (Marques et al., 2024).

Na hora da sesta, todas as crianças reconhecem as suas camas, sendo que algumas adormecem sozinhas e outras precisam do aconchego do colo. Há crianças que recorrem a objetos de transição ou gestos de conforto (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). Estes momentos demonstram a construção de estratégias de autorregulação e a importância da relação afetiva para a segurança emocional (Marques et al., 2024).

No que diz respeito à higiene, três crianças usam bacio ou sanita com cueca-fralda, e o resto do grupo ainda usa fralda (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). A participação progressiva nas rotinas de higiene demonstra envolvimento no autocuidado e apropriação de práticas culturais (Marques et al., 2024). As atividades de atenção pessoal são,

portanto, momentos privilegiados de relação e aprendizagem, nos quais a criança participa ativamente, de forma respeitosa e autónoma (David & Appell, 2010).

Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças já adquiriram a marcha, embora com diferentes níveis de destreza (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). O domínio da marcha contribui para o bem-estar da criança, pois permite-lhe explorar e participar progressiva e autonomamente nos cuidados pessoais (Marques et al., 2024).

No que toca à linguagem, a maioria das crianças comunica de forma não verbal, mas algumas já dizem palavras simples e onomatopeias, incluindo termos em inglês (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). De facto, as crianças começam a usar verbalizações, envolvendo-se em pequenas conversas, e desenvolvendo progressivamente o vocabulário e as capacidades comunicativas (Marques et al., 2024).

A interação entre pares é marcada por momentos de proximidade e interesse mútuo, sendo comum ver crianças a sorrir umas para as outras, a dar as mãos, a abraçar e a vocalizar em resposta aos estímulos dos colegas. No entanto, também são frequentes pequenos conflitos próprios desta idade (Post & Hohmann, 2003), mas que contribuem para a construção da identidade, empatia e resolução de problemas (Marques et al., 2024).

A regulação emocional e a aprendizagem de regras sociais estão em desenvolvimento e são constantemente incentivadas pelo exemplo dos adultos. Elementos como a organização do ambiente, o tom de voz e a forma de se relacionar dos adultos servem de referência para o grupo. Algumas crianças já compreendem as rotinas e ajustam o comportamento, mas a autorregulação ainda não é autónoma, sendo o choro uma resposta comum à frustração (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). Com o apoio dos adultos, a criança aprende a reconhecer e a expressar emoções, desenvolvendo empatia, segurança emocional e estratégias para lidar com desafios (Marques et al., 2024).

Por último, a música desperta entusiasmo e regula momentos de agitação do grupo. As crianças acompanham com gestos, palmas e movimentos, imitando os adultos. A música estimula, pois, a exploração sensorial e a comunicação das crianças, que usam sons, gestos e movimentos para interagir e aprender, fortalecendo também a identidade e o sentido de pertença (Marques et al., 2024).

ii. ESPAÇO E MATERIAIS

A sala de atividades deste grupo foi organizada para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, com vista a promover a mobilidade e a autonomia (Marques et al., 2024). Para isso, os móveis foram colocados junto às paredes, deixando o centro livre para que as crianças se movimentem e explorem fisicamente o espaço (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). O espaço é ainda iluminado por amplas janelas, que permitem o contacto visual com o exterior e podem ser parciais ou totalmente escurecidas, ajustando-se às necessidades do grupo em diferentes momentos do dia (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024).

No início do ano letivo, a sala foi dividida em duas áreas: uma para estímulo motor, com equipamentos como o triângulo de Pikler e bolas; e outra para descanso e exploração calma, com zona de leitura, construções e brincadeira heurística (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). A organização promovia, assim, tanto o movimento, quanto o conforto emocional (Marques et al., 2024). De facto, a organização do espaço influencia a atividade, a tomada de decisões e as interações entre pares (Post & Hohmann, 2003). Assim, foi sendo ajustado ao longo do tempo para se adequar ao desenvolvimento do grupo: a área motora foi reduzida, mantendo-se alguns elementos-chave, e as restantes zonas reorganizadas, equilibrando movimento e tranquilidade (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024).

O espaço exterior é de igual modo valorizado como extensão da sala, oferecendo diferentes áreas de recreio com estruturas como escorregas, baloiços e cozinha de lama (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024). Estes elementos proporcionam experiências que estimulam o desenvolvimento motor e a imaginação das crianças (Marques et al., 2024).

Os materiais disponíveis, tanto no interior como no exterior, foram selecionados tendo em conta a sua segurança, qualidade e estética, estando acessíveis às crianças e, portanto, promovendo a autonomia. A sua organização foi ajustada consoante os interesses e o crescimento do grupo, assegurando sempre a sua qualidade e pertinência (Marques et al., 2024; Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024).

A organização da sala e do espaço exterior seguiu, assim, uma abordagem flexível e intencional, reconhecendo o ambiente como um elemento fundamental na promoção do bem-estar, da exploração e da aprendizagem ativa das crianças.

iii. TEMPO PEDAGÓGICO

A organização do tempo pedagógico em contexto de creche é intencional, combinando regularidade e flexibilidade, e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. A repetição diária das rotinas oferece referências temporais que promovem conforto, segurança e confiança, ao passo que a flexibilidade permite acomodar os ritmos, interesses e necessidades individuais das crianças (Marques et al., 2024).

Neste sentido, na sala de 1 ano, a rotina diária começava na sala multimédia, com o acolhimento das crianças. Pelas 9h, a educadora orientava as crianças para o refeitório, onde se fazia um pequeno reforço alimentar. Posteriormente, era realizada uma atividade orientada pelo adulto, seguida de atividades espontâneas e momento de higiene. Pelas 11h, as crianças almoçavam, seguido de mais um momento de higiene antes da sesta. Pelas 15h, as crianças começavam a acordar e eram orientadas para o polivalente, onde brincavam livremente. De seguida, as crianças iam lanchar e, posteriormente, participavam em atividades livres ou orientadas. Ao longo da semana, havia atividades curriculares, como as sessões de inglês às terças e quintas-feiras, a sessão de expressão motora às quartas-feiras e a sessão de música às sextas-feiras (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2023/2024).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES em EPE decorreu numa IPSS sem fins lucrativos em Pedrouços, Maia, que integra creche e EPE, organizada em seis salas por faixa etária: berçário, 1 ano, 2 anos, 3 anos (Sala A), 4 anos (Sala B) e 5 anos (Sala C). Além disto, o edifício integra um centro de dia, promovendo interações entre crianças e idosos (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

O edifício distribui-se por dois pisos. No primeiro, encontra-se a secretaria e um corredor iluminado por uma claraboia que dá acesso às salas. Estas possuem casas de banho próprias, promovendo a autonomia das crianças nos momentos de higiene. Todas as salas têm acesso ao exterior, exceto o berçário. A partir do refeitório, pode aceder-se ao centro de dia, ao auditório, a uma sala de estar e às casas de banho para adultos (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

A instituição encontra-se inserida num complexo com amplos espaços verdes. Entre as áreas exteriores, destacam-se um anfiteatro de estilo grego e diversas zonas de recreio equipadas com parques infantis, sendo uma delas designada por “Árvore da Montanha” e localizada em frente ao edifício principal (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). O ambiente ao redor da instituição caracteriza-se por uma área arborizada, que apresenta uma grande riqueza e oferece inúmeras possibilidades de exploração e aprendizagem para as crianças (Silva et al., 2016).

Com o objetivo de enriquecer as experiências educativas, a instituição mantém parcerias com a ESE do Porto, com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico na transição para o 1.º ciclo, com uma empresa para a promoção das Atividades Extracurriculares (AEC) de dança e inglês, com uma associação de música para a promoção de atividades de expressão musical e, ainda, com a Biblioteca Municipal. Para além disto, destacam-se as atividades curriculares de expressão motora dinamizadas por profissionais da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, bem como o projeto “Música a partir do Berço” para as crianças de creche, dinamizado por profissionais de um conservatório de música (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Pedagogicamente, a instituição orienta a sua prática nos quatro pilares da educação da UNESCO (1996): Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Estes princípios visam promover o desenvolvimento harmonioso das crianças, apoiados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 1997), que se foca na promoção do bem-estar das crianças, da igualdade de oportunidades e da relação com as famílias e a comunidade (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). A ação educativa inspira-se ainda em modelos pedagógicos como High-Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e Goldschmied. É também orientada pelas OCEPE e pela Metodologia do Trabalho por Projeto (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

No sentido de viabilizar o projeto pedagógico com os diferentes grupos de crianças e fortalecer a relação entre a instituição e as famílias, criou-se o projeto “Criar Laços”, que inclui iniciativas como, por exemplo, “Tempo para Crescer”, e o uso do WhatsApp para a partilha rápida de mensagens, fotografias e vídeos com as famílias. Realizam-se ainda celebrações festivas e exposições temáticas ao longo do ano (Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

iv. GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo com o qual a mestranda teve a oportunidade de estagiar é composto por 20 crianças, sendo que uma delas possui Necessidades Adicionais de Suporte, justificando-se, assim, a importância da redução do número total de crianças na sala (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Do total de crianças, 14 frequentavam já a instituição no ano letivo anterior, enquanto as restantes seis estão a usufruir desta resposta educativa pela primeira vez. Todas as crianças têm 3 anos de idade, com exceção de uma criança que tem 5. Relativamente à distribuição por género, o grupo conta com nove crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino, havendo uma criança de nacionalidade brasileira, outra ucraniana e duas indianas (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

No que diz respeito a características de desenvolvimento e aprendizagem, o desejo de autonomia é evidente, com as crianças a procurarem realizar tarefas sozinhas e a mostrarem mais independência nos cuidados de higiene e nas refeições. Apenas uma criança usa fralda, e a maioria alimenta-se sem auxílio (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). Respeitar os ritmos individuais e promover a autoconfiança e a independência deve ser prioridade na ação pedagógica (Silva et al., 2016).

As crianças também já demonstram maior interesse pelos pares e preferem brincar em pequenos grupos, desenvolvendo a cooperação e o sentimento de pertença, apesar de surgirem alguns conflitos (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). De facto, a valorização da interação social e da partilha reforça a importância de contextos que promovam o brincar cooperativo e o desenvolvimento da empatia (Silva et al., 2016).

Nesta fase, a linguagem oral assume um papel central no quotidiano das crianças, que começam a construir frases curtas, utilizando com frequência a palavra “eu” e partilhando ideias com mais clareza. Simultaneamente, surgem noções matemáticas espontâneas no discurso, como a utilização de expressões do tipo “muitos” e “poucos” e pequenas contagens em contextos reais (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). Na verdade, segundo Hohmann e Weikart (2011), esta fase é marcada por um aumento de vocabulário e pelo uso mais complexo da linguagem, sendo essencial proporcionar um ambiente rico em comunicação verbal, com escuta ativa e leitura partilhada. As OCEPE

valorizam a linguagem como instrumento de relação, expressão e conhecimento, defendendo a criação de contextos que promovam o diálogo, a escuta e a ampliação do vocabulário desde cedo (Silva et al., 2016).

Relativamente aos interesses do grupo, as crianças demonstram grande curiosidade pela exploração sensorial e motora, sendo uma das áreas preferidas a das artes. Revelam entusiasmo pela música, apreciando cantar canções, ouvir diferentes estilos musicais e envolver-se em atividades com voz cantada e movimento. As canções mimadas são especialmente valorizadas, captando a atenção e incentivando a repetição. Por isso, é importante, particularmente neste grupo, valorizar a música como meio essencial de expressão (Silva et al., 2016). A área da casinha, despertando também bastante interesse, destaca-se pelo estímulo ao jogo simbólico, através do qual as crianças representam papéis familiares e recriam o mundo à sua volta (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). Este tipo de jogo é valorizado pelas OCEPE como forma privilegiada de aprender e construir significados (Silva et al., 2016). Também as atividades de manipulação e construção, jogos de mesa e o contacto com livros e histórias ilustradas despertam interesse, sobretudo as que envolvem animais. As OCEPE sublinham a importância da exploração livre e do contacto com livros desde cedo, promovendo o gosto pela leitura e o desenvolvimento cognitivo (Silva et al., 2016). Por último, mas não menos importante, brincar no espaço exterior é muito apreciado, sendo momentos de grande alegria as idas ao parque (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). Na realidade, estas experiências são valorizadas pelas OCEPE, que destacam a importância do contacto com a natureza e do movimento livre para o bem-estar e o desenvolvimento global da criança (Silva et al., 2016).

No que diz respeito às necessidades do grupo, há alguns pontos que requerem uma intervenção mais atenta por parte do adulto, apesar das competências já adquiridas.

No que diz respeito ao pensamento crítico e à resolução de problemas, muitas crianças ainda recorrem frequentemente ao adulto para superar desafios, sendo essencial incentivar o desenvolvimento da autonomia neste aspeto (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). De facto, as OCEPE defendem a criação de contextos que incentivem a iniciativa, a curiosidade e a resolução autónoma de problemas (Silva et al., 2016). A nível motor, a motricidade fina precisa de ser trabalhada, nomeadamente na utilização de lápis, pincéis e dos talheres, promovendo uma maior destreza e controlo (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). Socialmente, algumas crianças revelam dificuldades

em respeitar os outros, esperar pela sua vez e escutar. É necessário apoio para desenvolver o sentido de grupo e o respeito pelos limites estabelecidos (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). Neste sentido, as OCEPE destacam a importância de promover competências sociais e emocionais, como a empatia, a cooperação e o respeito pelo outro, fundamentais para a vivência em grupo e para o desenvolvimento de uma convivência democrática (Silva et al., 2016).

Apesar da crescente autonomia, as crianças ainda necessitam do apoio dos adultos em algumas situações. Ter um ponto de referência seguro fortalece a confiança e motiva-as a explorar e a superar desafios. De facto, a presença atenta do adulto, que apoia sem controlar, promove a iniciativa e a independência da criança (Hohmann e Weikart, 2011), num ambiente relacional seguro, onde a criança se sinta acolhida e encorajada a agir com autonomia (Silva et al., 2016).

V. ESPAÇO E MATERIAIS

O espaço e os materiais de uma sala são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens, devendo ser organizados com intencionalidade e ajustados às necessidades do grupo, evitando ambientes pouco desafiadores e estereotipados (Silva et al., 2016).

Neste sentido, a sala A organiza-se em diferentes áreas, segundo a abordagem High-Scope, promovendo a autonomia e a exploração ativa (Hohmann & Weikart, 2011). Entre estas, destacam-se a área das construções, da expressão plástica, da biblioteca, da casinha e dos jogos (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Relativamente aos materiais, cada área da sala A está equipada com materiais variados que promovem a criatividade e o desenvolvimento como, por exemplo, carros, legos, materiais de expressão plástica, livros, bonecas e utensílios de cozinha (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025). A livre escolha e utilização destes materiais vai ao encontro das OCEPE, que salientam a importância de ambientes acessíveis e estimulantes (Silva et al., 2016).

Além das áreas para as crianças, a sala dispõe de um móvel para o material dos adultos e de uma casa de banho integrada, o que favorece a autonomia das crianças e facilita a supervisão do adulto (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Para além do espaço da sala, o espaço exterior é essencial para complementar as experiências do espaço interior, permitindo a exploração da natureza, interações sociais e

atividade física. As OCEPE destacam o valor do contacto com a natureza como fonte de aprendizagem e bem-estar, bem como a necessidade de ser um espaço organizado com intencionalidade (Silva et al., 2016). Neste sentido, todas as salas de EPE possuem grandes janelas de vidro, que permitem o acesso direto ao exterior e a entrada de luz natural (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Deste modo, a organização do espaço, aliada à diversidade de materiais e à ligação entre interior e exterior, cria condições favoráveis à exploração e à autonomia das crianças. Esta intencionalidade estende-se ao tempo pedagógico, organizado de forma consistente e adaptável às necessidades das crianças.

vi. TEMPO PEDAGÓGICO

O tempo pedagógico é flexível e organizado numa rotina que, apesar de repetitiva em alguns momentos, abre espaço a modificações e imprevistos. Planeado intencionalmente pelo educador e bem conhecido pelas crianças, este ritmo diário proporciona segurança e permite a antecipação das atividades. A gestão do tempo deve ser partilhada entre educador e crianças, equilibrando momentos individuais e em grupo, e assegurando oportunidades diversificadas de aprendizagem e exploração (Silva et al., 2016).

Deste modo, a rotina da sala A iniciava-se no polivalente e, por volta das 9h, as crianças seguiam para a sala, onde se realizava o acolhimento. Em grande grupo, conversava-se sobre novidades, cantava-se a canção dos “Bons Dias”, identificava-se o dia da semana e preenchia-se o quadro de presenças. A seguir, cada criança escolhia a área onde queria brincar, colocando a sua fotografia no painel. Dependendo do dia, poderia haver uma atividade orientada pelo adulto antes de brincar nas áreas (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Antes do almoço, as crianças comiam fruta e, de seguida, iam à casa de banho, quase todas de forma autónoma. Após o almoço, repetia-se esse momento de higiene e iniciava-se a sesta. Quando iam acordando, o grupo reunia-se na área da biblioteca, seguido do brincar nas áreas de atividade ou no exterior, terminando com o lanche (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

Ao longo da semana, algumas crianças do grupo participavam nas atividades extracurriculares, nomeadamente inglês à segunda-feira, música à terça-feira e dança à

quinta-feira. A educação física, como atividade curricular, acontecia à quarta-feira (Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar, 2024/2025).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao longo da PES, a intervenção pedagógica da mestranda baseou-se no paradigma da IA, uma abordagem qualitativa que combina a análise da prática educativa com a sua melhoria contínua. Trata-se de um processo dinâmico e cíclico, no qual os participantes refletem criticamente sobre as práticas, introduzem mudanças e avaliam os seus efeitos (Amado & Cardoso, 2014; Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a IA é amplamente reconhecida pela sua natureza reflexiva e transformadora, permitindo uma análise que vai para além da reflexão individual, considerando também os contextos sociais, culturais e institucionais que influenciam a prática. Assente num ciclo contínuo de planificação, ação, observação e reflexão, a IA visa a melhoria das práticas pedagógicas através de um processo dinâmico e participativo (Coutinho, 2014; Latorre, 2008; Amado & Cardoso, 2014). Esta abordagem revela-se especialmente pertinente para a presente investigação, que procura identificar desafios nas práticas educativas e propor abordagens inovadoras que valorizem a música como uma área essencial para o desenvolvimento humano. Ao articular reflexão crítica com ação transformadora, a IA permite compreender em profundidade as dinâmicas pedagógicas e promover mudanças significativas, especificamente na área da música, respondendo às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Neste âmbito, esta investigação assume um carácter intencional e transformador, orientando-se pelos seguintes objetivos definidos pela mestranda: compreender de que forma as crianças desenvolvem competências musicais, bem como competências e capacidades sociais, emocionais, cognitivas e psicológicas - nomeadamente a expressão, a criatividade, a autonomia e a sensibilidade estética - através da experiência musical; analisar as práticas pedagógicas habitualmente propostas na área da música, identificando os seus desafios e o respetivo impacto no desenvolvimento das referidas competências e capacidades; propor e refletir sobre práticas pedagógicas diferenciadoras que considerem a música como elemento central, potenciando o desenvolvimento integral da criança.

A concretização destes objetivos possibilitará uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem na infância e uma análise crítica do contributo da música para o

desenvolvimento holístico da criança. Assim, este estudo procura oferecer uma modesta contribuição para a criação de propostas musicais mais significativas, que transformem a experiência educativa e promovam ambientes de aprendizagem enriquecedores e adequados às necessidades e potencialidades das crianças.

No que diz respeito aos contextos da investigação, esta decorreu nas duas instituições educativas referidas, com características próprias que enriqueceram o estudo das práticas pedagógicas na música. A mestranda atuou como educadora e investigadora, participando na observação e intervenção pedagógica, o que permitiu recolher dados sobre a interação das crianças e refletir sobre o contributo das suas práticas para o desenvolvimento de competências musicais, da criatividade, da autonomia e da expressão.

Foram usadas várias técnicas de produção de dados, destacando-se a observação participante, que envolveu a mestranda diretamente nas dinâmicas educativas. Esta técnica permitiu uma análise aprofundada e contextualizada das interações, das práticas pedagógicas e das perceções das crianças face às atividades propostas (Amado et al., 2014).

O diário de bordo foi essencial para registar continuamente as observações e as reflexões da mestranda. Incluiu descrições condensadas e extensas, com anotações diárias sobre incidentes, comportamentos e impressões pessoais, servindo de base para a análise. Esta técnica capturou tanto aspetos objetivos, quanto interpretações subjetivas, oferecendo uma visão ampla e diversificada do contexto educativo (Amado et al., 2014; Bogdan & Biklen, 1999; Coutinho, 2014; Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008).

Foram também usados métodos visuais, como vídeos e fotografias, capturados pela mestranda para registar objetivamente as dinâmicas observadas. Estes recursos permitem uma análise detalhada das interações e ações das crianças, identificando padrões de comportamento e níveis de envolvimento. O consentimento informado das famílias e o assentimento das crianças foram obtidos para garantir a confidencialidade (Amado et al., 2014; Bogdan & Biklen, 1999; Coutinho, 2014; Rodrigues, 2022).

Para avaliar o envolvimento das crianças nas sessões, utilizou-se a Escala de Envolvimento de Laevers (1994), que classifica níveis de 1 a 5, desde "Sem Atividade" até "Atividade Intensa e Prolongada", com base em indicadores específicos. Os vídeos capturados foram usados para uma análise rigorosa com esta escala (Bertram & Pascal, 2009).

A combinação destas técnicas descritivas, visuais e interativas permite uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e das respostas das crianças, capturando a complexidade do ambiente educativo, em sintonia com os objetivos da investigação.

No que diz respeito à análise de dados, esta visa interpretar detalhadamente as informações recolhidas, compreendendo as dinâmicas pedagógicas e o envolvimento das crianças nas sessões. O processo incluiu a organização, a descrição, a reflexão e a triangulação dos dados (Latorre, 2008).

Primeiramente, os dados recolhidos foram organizados para garantir a sistematização necessária à análise. Depois, procedeu-se a uma análise descritiva para identificar temas e categorizar informações relevantes sobre as práticas musicais e o seu impacto no desenvolvimento da criança (Latorre, 2008).

Simultaneamente, fez-se uma reflexão retrospectiva, articulando os dados aos objetivos da investigação e ao conhecimento teórico atual (Amado & Cardoso, 2014; Coutinho, 2014; Latorre, 2008). Para aprofundar a análise, utilizou-se a triangulação metodológica, combinando várias fontes, como observações, fotos e vídeos, permitindo uma compreensão mais rica das práticas e interações observadas (Latorre, 2008).

Ao longo da análise, a mestrandia foi revisitando os dados conforme necessário, alternando entre descrição objetiva e reflexão, aprofundando a compreensão das práticas e explorando possíveis transformações educativas. Esta abordagem é fundamental para interpretar os fenómenos no contexto educativo (Amado & Cardoso, 2014).

Assim, este processo analítico possibilitará uma interpretação detalhada dos dados, criando conexões relevantes entre as práticas pedagógicas e o envolvimento das crianças, oferecendo uma base robusta para alcançar os objetivos do estudo.

Relativamente aos cuidados éticos, a investigação seguiu os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) e do Código Ético da EECERA (2015), assegurando respeito pela dignidade e bem-estar dos participantes, e valorizando a participação ativa das crianças, como sujeitos plenos de direitos.

Um princípio central desta investigação foi garantir o assentimento informado das crianças e o consentimento livre e voluntário dos seus responsáveis legais, de forma clara e transparente. As famílias podiam retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para as crianças. O estudo também assegurou a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes, evitando a discriminação e promovendo a inclusão. A não maleficência foi

de igual modo fundamental, garantindo que nenhuma ação causasse dano físico, psicológico ou emocional às crianças. As ações pedagógicas respeitaram o contexto, as necessidades e os interesses das crianças, sem qualquer exploração para fins que não estivessem em conformidade com os objetivos da investigação (EECERA, 2015).

Posto isto, a investigação seguiu procedimentos metodológicos rigorosos para garantir a qualidade dos dados recolhidos. Inicialmente, foi obtido o consentimento das famílias e o assentimento das crianças, assegurando o respeito pelos seus direitos e promovendo um ambiente de confiança. A produção de dados centrou-se em registos no diário de bordo, vídeos e fotografias, observando propostas musicais dinamizadas em contexto. Posteriormente, a mestranda elaborou e dinamizou experiências musicais que procuraram ser inovadoras, no sentido de promoverem a exploração e a improvisação sonoras, a expressão, a criatividade e o envolvimento emocional e afetivo das crianças.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Neste capítulo, descrevem-se, analisam-se e refletem-se duas ações educativas desenvolvidas durante as PES, selecionadas pelo seu impacto no percurso formativo da mestranda e pela sua relevância para a concretização dos objetivos da investigação. Estas ações procuram responder ao apelo de Andress (1998) e Bond (2015), que sublinham a importância de propostas musicais que valorizem a música como uma das *Cem Linguagens* da criança. Em estreita articulação com os princípios do Decreto-Lei n.º 344/90, que promove a inovação na educação artística, estas ações procuram também contrariar a tendência para práticas uniformizadas ainda presentes em muitos contextos de EI, como referem Malotti e Vieira (2022), no âmbito da música.

As ações foram implementadas nos contextos de creche e de EPE, tendo-se revelado particularmente significativas por motivos diferentes: no primeiro contexto, destacou-se o elevado envolvimento das crianças; no segundo, a proposta suscitou uma reflexão crítica sobre as especificidades de cada etapa educativa, tendo emergido a necessidade de perspetivar uma nova ação no plano teórico. O capítulo organiza-se, assim, em duas secções correspondentes a estas valências: a primeira foca-se na descrição e análise da ação desenvolvida, enquanto a segunda dedica-se às reflexões suscitadas pela forma como a ação decorreu, apresentando-se uma nova abordagem, na tentativa de colmatar os desafios vividos.

Assim, a planificação de ambas as propostas baseou-se em princípios pedagógicos comuns centrados no brincar, na autonomia, na exploração ativa, na competência e agência da criança, tendo a mestranda procurado adaptá-las às características, necessidades e interesses específicos de cada grupo. De acordo com Cardona et al. (2021),

Por vezes existe uma forma de organização do tempo que corresponde a uma prática que se pode designar “risco ao meio”: um tempo “programado”, ou orientado pelo/a educador/a, em que as crianças têm um papel passivo, e um tempo dito de “atividades livres” em que são as crianças a tomar a iniciativa, mas que não é investido como tempo de aprendizagem. (p. 83)

Esta perspetiva reforça a importância de práticas pedagógicas que vão além da alternância entre a orientação do adulto e momentos de liberdade pouco intencional, integrando verdadeiramente o brincar e a iniciativa da criança como processos significativos de aprendizagem. Para isso, é fundamental adotar abordagens exploratórias, baseadas no

brincar, que coloquem as crianças no centro do processo, permitindo-lhes agir de forma ativa, criativa e expressiva. Neste sentido, a necessidade de reinventar as práticas pedagógicas, particularmente nas artes e na música, surge no sentido de tentar equilibrar a tendência referida por Cardona et al. (2021), propondo experiências mais livres, exploratórias e potenciadoras da sua expressividade.

Neste sentido, as ações pedagógicas desenvolvidas estão fundamentadas em abordagens teórico-pedagógicas reconhecidas, como o brincar heurístico de Goldschmied (2023) - especificamente no contexto de creche - e os modelos educativos de Reggio Emilia (Edwards et al., 2016; Gandini, 2016; Malaguzzi, 2017; Rinaldi, 2016; Vecchi, 2017) e High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011), bem como na teoria do desenvolvimento musical de Swanwick (2014). Apesar de o primeiro capítulo ter privilegiado a abordagem de Malaguzzi – que, de facto, teve um impacto particularmente significativo -, a mestranda reconhece a influência das demais metodologias participativas na conceção prática das propostas.

Importa ainda destacar que ambas as ações foram construídas a partir de interesses manifestados pelas crianças, nomeadamente pela música e pelo mar, resultando em propostas musicais centradas no universo marinho. Cada secção explicitará a forma como esses interesses emergiram, evidenciando o seu papel na construção das experiências. Os interesses comuns observados nos dois grupos podem ser compreendidos à luz da metodologia High-Scope, que defende que certas experiências lúdicas e de aprendizagem são naturalmente procuradas pelas crianças, independentemente do seu contexto. As experiências-chave desta abordagem, baseadas em décadas de investigação, descrevem o desenvolvimento cognitivo, social e físico da criança, refletindo o modo como as crianças percebem o mundo e o que valorizam (Hohmann & Weikart, 2011). A verdade é que ainda que cada etapa educativa e, particularmente, cada grupo tenha as suas dinâmicas e especificidades, é possível identificar áreas de interesse e de desenvolvimento comuns à maioria das crianças, permitindo ao educador conceber propostas que dialoguem com essas regularidades, desde que com intenção pedagógica e capacidade de adaptação.

As PES representaram, assim, uma oportunidade privilegiada de mobilização de saberes científicos e pedagógicos que sustentaram a ação da mestranda, permitindo-lhe um processo contínuo de reflexão e ainda repensar intencionalmente as suas decisões, responder de forma consciente aos desafios e projetar práticas ainda mais significativas.

3.1. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE CRECHE: UM CONVITE À EXPLORAÇÃO DO SOM NO FUNDO DO MAR

No contexto de creche, o interesse das crianças pelo mar surgiu espontaneamente, em articulação com a identidade da instituição, cujo espaço, simbolicamente concebido como um “oceano”, inclui salas e zonas comuns alusivas a animais marinhos. Esta ambientação temática favorece o contacto diário com o universo marítimo, estimulando a curiosidade do grupo. Paralelamente, a música revelava-se uma área de grande interesse, evidenciado pelo gosto em ouvir canções, música gravada, movimentar-se e explorar sons de diferentes objetos e instrumentos. Considerando estes interesses manifestados pelas crianças de creche, a mestrandia planificou uma sessão musical centrada na vida marinha, inspirada particular e pedagogicamente nas abordagens de Goldschmied (2023), Reggio Emilia (Edwards et al., 2016; Gandini, 2016; Malaguzzi, 2017; Rinaldi, 2016; Vecchi, 2017) e High-Scope (Post & Hohmann, 2011), como ficará evidente ao longo deste tópico.

Considerando que este grupo se encontra no estágio sensório-motor (Piaget & Inhelder, 1993) e, em termos de desenvolvimento musical, na fase inicial de domínio do som, caracterizada essencialmente pelo modo sensorial (Swanwick, 2014), a proposta musical foi concebida para responder ao impulso natural da primeira infância: o prazer em explorar sensorialmente o ambiente. Na música, esse impulso manifesta-se na vocalização espontânea, na exploração do som de instrumentos e na admiração pelas competências musicais de outros. Assim, a sessão visou valorizar o ato de brincar com o som como experiência significativa, através de uma descoberta musical sensorial, livre, ativa e contemplativa.

Posto isto, os objetivos gerais da sessão foram promover o desenvolvimento da competência musical e da percepção sensorial, essencial para que o desenvolvimento musical e competências como a criatividade e a expressão se desenvolvam ao longo do tempo (Swanwick, 2014). Para tal, a planificação da atividade contemplou a organização cuidada do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo pedagógico (Marques et al., 2024).

3.1.1. PAISAGENS SONORAS: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

A mestrandia optou por realizar a sessão na sala de atividades, onde foi possível criar um ambiente acolhedor e intimista, evocando o fundo do mar ao reduzir a luminosidade e projetar uma imagem alusiva à vida marinha sobre lençóis brancos que cobriam as janelas.

Esta preparação inspirou-se nas experiências de luz e sombra da abordagem de Reggio Emilia – Apêndice A1 –, aliando elementos visuais, objetos e sons para construir um universo sensorial e poético, com uma dimensão estética bastante presente (Vecchi, 2017). Este ambiente, pensado como um *terceiro educador* (Gandini, 2016), foi concebido para convidar à descoberta e à imaginação, ficando essa intenção evidente nas fotografias associadas à exploração dos materiais (Apêndices A4, A5, A6 e A7), onde se poderá observar a interação das crianças com o cenário imersivo e os elementos sensoriais e sonoros.

Para garantir a livre movimentação das crianças, o espaço foi reorganizado, com a remoção ou deslocação de mobiliário, criando um centro ainda mais amplo. Esta configuração, que promove a autonomia, o movimento e a interação espontânea, é valorizada por diferentes autores (Marques et al., 2024; Post & Hohmann, 2011) e possibilita ainda a proximidade afetiva com a pessoa-chave, quando necessário, como sublinhado por Goldschmied (2023).

Em termos de materiais, foram utilizados lençóis, projetor, computador e instrumentos musicais, alguns construídos pela mestrandia e outros emprestados pela professora de música da instituição. A colaboração desta docente revelou-se essencial, não apenas pelo seu conhecimento especializado e pela relação de proximidade que já mantinha com o grupo, mas também pelo contributo ativo em todo o processo. A observação de uma das suas sessões permitiu à mestrandia adequar melhor a sua proposta musical, beneficiando de sugestões que enriqueceram significativamente a planificação (Marques et al., 2024). Este trabalho colaborativo destacou-se pela partilha de ideias e estratégias, bem como por momentos de reflexão conjunta sobre as práticas. De facto, o "planeamento da ação pedagógica pelo/a educador/a beneficia amplamente do saber partilhado no seio da equipa alargada." (Marques et al., 2024, p. 107). A possibilidade de observar a profissional de música, dialogar sobre as intencionalidades da mestrandia e co-construir a proposta revelou-se particularmente enriquecedora, contribuindo para uma planificação mais ajustada às características do grupo e ao contexto específico.

Deste modo, dois dos instrumentos musicais - instrumentos de chaves e paus de chuva (Apêndices A2 e A3, respetivamente) - foram construídos segundo critérios de segurança, estética, funcionalidade e abertura à exploração (Marques et al., 2024). Foram ainda utilizados outros instrumentos como a kalimba, as clavas e os shakers. A sonoridade do ambiente foi assegurada pelo software Soundplant, que permitiu gerir facilmente os sons que a mestrandia

selecionou para a sessão. Estes incluíam sons naturais, como o som do fundo do mar e da chuva, bem como composições musicais como, por exemplo, “Gymnopédie No. 1” de Erik Satie e “Alio” de Naragonia, reproduzidos por uma coluna com volume ajustado. O repertório preparado incluía ainda canções adaptadas ao tema, como “Peixinhos do Mar” de Milton Nascimento, “Canção da Borboleta” da Companhia de Música Teatral, com letra adaptada² e “Chuva, Chuvinha” do Projeto 5 Vozes, também adaptada. Para enriquecer a experiência sensorial, foram incluídos lenços azuis de organza, pedaços de papel celofane colorido e cestas com conchas. Um elemento inesperado, o dossel branco da sala, foi mantido, considerando que poderia contribuir de forma positiva para a sessão, como ficará evidente mais adiante.

A divisão das crianças em pequenos grupos constituiu uma decisão pedagógica central para a sessão, organizando-se inicialmente em dois grupos de cinco e um de quatro crianças. Apesar de Goldschmied (2003) recomendar um máximo de oito crianças por grupo no brincar heurístico, a mestranda manteve a configuração planeada, que foi ajustada para dois grupos de quatro e um de três devido à ausência de três crianças no dia. Esta escolha visou uma experiência mais intimista, associada a uma menor variedade de materiais para exploração em comparação com as propostas de Goldschmied (2003). Post e Hohmann (2011) e Malaguzzi (2017) destacam a importância de grupos pequenos, até quatro crianças por educador, para enriquecer as relações entre pares e permitir uma atenção mais individualizada, favorecendo interações significativas. Assim, a organização em pequenos grupos respeitou a intencionalidade pedagógica e os princípios de qualidade das interações, possibilitando um acompanhamento individualizado, ambiente de confiança e segurança, e maior participação ativa das crianças. Também facilitou a observação detalhada, possibilitando intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades, interesses e motivações individuais. Este formato favoreceu a socialização, especialmente em crianças mais reservadas, criando um ambiente acolhedor para o desenvolvimento social (Marques et al., 2024). A composição dos grupos considerou as características individuais, temperamentos e necessidades específicas das crianças (Post & Hohmann, 2011), com contributos valiosos da educadora cooperante e auxiliares.

Durante a sessão, a educadora apoiou a mestranda, enquanto o par de estágio e as auxiliares ficaram responsáveis pelo restante grupo, permitindo que a mestranda se

² Para simplificar, esta música será intitulada de “Canção do Peixinho”.

concentrasse totalmente no pequeno grupo. A gestão da equipa foi organizada de forma a assegurar que, sempre que necessário, um dos adultos pudesse assumir as funções de cuidado (como mudar uma fralda ou apoiar uma criança mais agitada), sem comprometer o acompanhamento da atividade. Esta organização segue os princípios propostos por Goldschmied (2003) para a implementação do brincar heurístico em grupo.

No que diz respeito à organização do tempo pedagógico, a sessão de música foi planeada em períodos de 20 minutos de atividade, precedidos e seguidos por 10 minutos de transição entre grupos. Esta organização visou proporcionar a cada grupo uma experiência musical significativa, evitando pressas e interrupções abruptas, enquanto garantiu transições tranquilas e respeitadas ao ritmo das crianças (Marques et al., 2024; Post & Hohmann, 2011). Para facilitar esta transição, a mestrandia utilizou a kalimba, tanto no acolhimento, quanto no encerramento da atividade. A duração de 20 minutos foi considerada adequada para manter a concentração e o interesse das crianças, considerando a idade, a variedade e quantidade de objetos, o número de grupos e a rotina diária. De facto, Goldschmied (2003) destaca que crianças muito novas, quando envolvidas em experiências ricas e significativas como o brincar heurístico, conseguem manter-se concentradas por períodos de meia hora ou mais. Considerando que havia três grupos, foi necessário ajustar ligeiramente o tempo previsto para cada sessão, mantendo a flexibilidade para acomodar variações naturais nas necessidades e interesses de cada criança, sem comprometer a continuidade do restante dia.

Posto isto, importa compreender de que modo a mestrandia planificou a sessão de música.

3.1.2. DO SILÊNCIO À INTENÇÃO: PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Com base nos referenciais teóricos e pedagógicos discutidos, delineou-se uma sessão de música que reflete esses princípios, articulando-os com os interesses das crianças. Concebida como um conjunto de ações ajustáveis, a experiência assumiu um desenrolar fluido e imprevisível, característico de uma abordagem não estruturada. O objetivo principal foi proporcionar uma exploração livre e espontânea, com a mestrandia a adotar uma escuta sensível e uma presença ativa, mas não intrusiva, valorizando interações espontâneas e interesses emergentes. Esta opção pedagógica assenta, portanto, numa visão da criança como sujeito ativo e co-construtor da aprendizagem (Goldschmied, 2023; Lino, 2007; Malaguzzi,

2017; Oliveira-Formosinho, 2007; Post & Hohmann, 2011; Rinaldi, 2016; Swanwick, 2014). A planificação inspira-se, assim, na abordagem de Reggio Emilia, que defende a preparação cuidada e flexível de um ambiente estético, permitindo que os objetivos se construam dinamicamente a partir dos interesses e necessidades emergentes (Rinaldi, 2016).

Assim, a planificação da sessão valorizou a flexibilidade e a capacidade de resposta ao imprevisível, promovendo uma relação afetiva e corresponsável entre adulto e criança. Procurou ainda assegurar um ambiente seguro, confortável e esteticamente cuidado, capaz de acolher com autenticidade e respeito as expressões sonoras e musicais das crianças. Esta forma de planear foi sustentada em princípios que confiam na ação da criança e valorizam os processos. A observação contínua e intencional, aliada a uma escuta ativa, permite ao educador construir propostas significativas, ajustadas aos tempos e ritmos individuais e coletivos. Ao promover o potencial expressivo, criativo e relacional da criança pela música, esta abordagem revela uma visão educativa centrada na co-construção, em que o adulto reconhece e respeita os saberes e modos de ser da criança (Goldschmied, 2023; Lino, 2007; Malaguzzi, 2017; Oliveira-Formosinho, 2007; Post & Hohmann, 2011).

A partir desta análise da dinâmica geral da sessão de música, a mestrandia apresenta, de seguida, um conjunto de ações planificadas e desenvolvidas, bem como os ajustes realizados ao longo da experiência, em resposta às necessidades e interações observadas no grupo de crianças. Assim, a mestrandia organizou a sessão prevendo momentos de possível interação com os materiais e com o espaço, valorizando a abertura ao inesperado e ao que emerge das crianças durante o processo educativo (Rinaldi, 2016).

Neste sentido, durante a preparação do espaço, a mestrandia identificou uma potencialidade no grande dossel branco da sala, que foi pensado como um elemento simbólico para evocar o movimento de uma onda do mar. Este momento foi pensado para ser acompanhado por canções entoadas pela mestrandia e onomatopeias que imitavam o som das ondas. Os restantes materiais foram pensados com outras possíveis finalidades: lenços de organza para promover a expressividade corporal, instrumentos de chaves para a música de Erik Satie, shakers para Naragonia, conchas para percussão em Milton Nascimento e pau de chuva ligado à canção da chuva.

Embora a mestrandia tivesse previsto diversas interações com os materiais, nem todas se concretizaram, resultado de decisões tomadas a partir da observação atenta do grupo. A título de exemplo, as clavas não foram usadas porque as conchas cumpriram

espontaneamente a função atribuída inicialmente àquele instrumento. Também o papel celofane, apesar do seu potencial sonoro e visual - associado ao som de ondas a rebentar quando manipulado, bem como ao jogo de luz, cor e transparência - não despertou especial interesse nas crianças. Este desencontro entre a intencionalidade do adulto e as escolhas das crianças reforça que, em contextos de escuta sensível e de participação, o que o adulto considera interessante pode não coincidir com as motivações do grupo, em determinado momento (Malaguzzi, 2017). Perante isto, a mestranda optou por não insistir na exploração do celofane, priorizando as escolhas das crianças e a fluidez da experiência, adotando uma postura pedagógica flexível e responsiva, em consonância com abordagens que valorizam a ação autónoma da criança e a adaptação constante às dinâmicas emergentes. Assim, importa agora compreender de que modo esta planificação se refletiu na prática.

3.1.3. ENTRE SONS E DESCOBERTAS: REFLEXÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A análise que se apresenta centra-se na descrição, reflexão e interpretação da sessão de música em creche, com o objetivo de evidenciar tanto as propostas inicialmente delineadas, como as adaptações emergidas em contexto, resultantes das respostas, interesses e iniciativas das crianças. Este percurso possibilitou compreender de que forma as intenções pedagógicas da mestranda se concretizaram e ajustaram em interação com o grupo, evidenciando uma prática educativa sensível e desafiante.

Assim, a análise organiza-se segundo os momentos estruturantes da sessão - início, período intermédio de exploração livre e interação com materiais e instrumentos, e final - articulados com os eixos temáticos emergentes: envolvimento, exploração corporal e sonora, imitação, iniciativa e autonomia da criança, interações entre pares, com o adulto e com o ambiente. Para sustentar a observação e reflexão sobre a qualidade das experiências, recorreu-se às Escalas de Envolvimento da Criança e de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009).

Neste sentido, a manhã iniciou-se na sala multimédia, onde as crianças foram acolhidas por uma auxiliar até à chegada da educadora. Depois, o grupo dirigiu-se ao refeitório para o lanche e, em seguida, foi para o polivalente, onde permaneceram a brincar sob supervisão das auxiliares e do par de estágio. A sala de atividades, organizada pela mestranda e pelo seu par pedagógico, aguardava o início da sessão. Com o apoio da educadora cooperante, a

mestranda formou o primeiro pequeno grupo, começando com uma breve interação musical ao som da kalimba, que funcionou como um convite sensorial e de transição suave entre espaços, promovendo escuta e curiosidade. Guiadas pela melodia, as crianças entraram na sala de atividades, onde a kalimba continuou a tocar acompanhada por uma melodia sem palavras entoada pela mestranda, proporcionando um momento de ambientação para observação e apropriação do espaço. Este instante também permitiu à mestranda captar as primeiras reações das crianças, que variaram entre uma aproximação imediata e entusiástica e outra mais gradual, conforme ilustrado no diário de bordo:

“Assim que a porta da sala é aberta, ouvem-se vocalizações das crianças e pequenos gritos. O P. dirige-se logo para o dossel, abanando-o vigorosamente. Dirige-se à parede, toca nela e sente os lençóis. A M. e a H. ficam mais em modo contemplativo... “o que é isto?”. Baixo-me e toco a kalimba ao pé delas. A M. e a H. aproximam-se ainda mais de mim.” (Nota de campo, 13/05/2024)

Torna-se evidente, a partir deste excerto, a dualidade de ritmos e modos de aproximação ao espaço por parte das crianças. No caso de P., observou-se uma atitude imediata e entusiástica, expressa ao correr diretamente para o dossel pendurado no fundo da sala, que começou a abanar com vigor. Em contraste, M. e H. adotaram uma postura mais reservada e contemplativa, permanecendo paradas por alguns momentos, enquanto observavam com atenção o ambiente envolvente.

Esta dualidade também se revelou no comportamento de outras crianças, sendo possível identificar perfis mais próximos do de P., marcados pela iniciativa e autonomia ao escolher onde se posicionar ou o que observar e explorar primeiro, e outros mais semelhantes aos de M. e H., caracterizados por uma aproximação mais pausada, observadora e até hesitante. De forma mais idêntica à reação de P., L.R. deslocou-se também para o fundo da sala, onde explorou os lençóis e demonstrou interesse pela imagem dos corais ali projetada, revelando uma curiosidade ativa face aos elementos visuais do espaço. Outras, pelo contrário, revelaram alguma hesitação inicial, procurando o olhar, a proximidade ou o colo do adulto de referência como forma de segurança e orientação (Goldschmied, 2023). Foi o caso de S., que começou a chorar assim que entrou na sala, mantendo-se junto da educadora cooperante e sendo acolhida com tranquilidade. Sentada ao seu colo, observou inicialmente os pares à distância, até se sentir segura para se envolver, por sua iniciativa, com o grupo. Uma possível razão para justificar a reação de S. poderá estar relacionada com o impacto de entrar num ambiente menos previsível e/ou sensorialmente mais intenso. Esta situação realça a importância do adulto na criação de um ambiente emocionalmente seguro e na construção de

uma relação de confiança entre criança e pessoa-chave (Goldschmied, 2023; Malaguzzi, 2017; Post & Hohmann, 2011). É esta relação que sustenta o bem-estar da primeira e que lhe permite, ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades, explorar, experimentar e participar plenamente nas propostas.

Contudo, importa salvaguardar que a mestranda, mesmo reconhecendo a importância da figura de referência da educadora, não se demitiu da sua responsabilidade em acolher a S. Para além da presença afetiva, a mestranda garantiu a serenidade e tranquilidade do ambiente, o que promoveu conforto e confiança na criança. Ao manter a sala num espaço acolhedor, seguro e disponível à exploração, a mestranda permitiu que a S. se sentisse confiante para, no seu próprio tempo, juntar-se ao grupo e participar na sessão. Também com a M. e com a H., a forma como a mestranda se apresentou teve um impacto positivo, contribuindo para uma entrada mais tranquila, segura e confiante no espaço. Enquanto entoava a melodia, a mestranda agachou-se ao nível das crianças, dedilhando suavemente a kalimba e adotando uma postura corporal aberta, acompanhada de uma expressão facial serena e acolhedora. Esta atitude permitiu que ambas se sentissem mais à vontade e comesçassem gradualmente a explorar o espaço, passando da observação à movimentação autónoma. De acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto, a mestranda revelou, assim, sensibilidade na forma como acolheu e respondeu às necessidades emocionais das crianças, demonstrando atenção genuína, empatia e respeito pelas suas individualidades (Bertram & Pascal, 2009).

Durante o período intermédio, dedicado à exploração livre do espaço e à interação com os materiais e instrumentos musicais, observou-se um elevado nível de envolvimento na maioria das crianças. O grupo manifestou curiosidade espontânea tanto pelo ambiente novo e atraente, quanto pelos recursos progressivamente apresentados pela mestranda, que foram explorados de diversas formas, desde o simples toque, até a uma exploração mais intencional e repetitiva.

Assim, a mestranda considera que o dossel, pelas suas potencialidades, foi um dos materiais que maior interesse despertou nas crianças, como fica evidente no seguinte excerto:

“(...) lá ao fundo, o P. brinca com o dossel, levantando os braços e passando de dentro para fora. Solta uma gargalhada, um grito de entusiasmo. A M. e a H. olham para ele. Dirijo-me ao dossel com as duas crianças, pegando numa ponta e vocalizando um “fssshhhh”, como se fosse uma onda do mar. Lanço o dossel ao ar e deixo cair, numa ondulação. As três crianças observam. Repito isto algumas vezes até que o P. decide passar por baixo, enquanto elevo o dossel. A H. e a M. continuam a observar. Começo a cantar

a Canção do Peixinho, enquanto faço o movimento da onda com o dossel. Todos se envolvem na brincadeira. Ouvem-se gritos e risos de entusiasmo. A M. e a H. batem palmas. (...)". (Nota de campo, 13/05/2024)

Com base nos indicadores de envolvimento definidos por Laevers (1994, citado em Bertram & Pascal, 2009), é possível reconhecer momentos de elevado envolvimento por parte de P., M. e H. Desde logo, P. revelou uma energia intensa ao dirigir-se rapidamente ao dossel, vocalizando com entusiasmo e exercendo força para movimentá-lo, o que denotava empenho físico e mental. A sua persistência foi visível na forma como permaneceu por um período considerável dedicado a essa exploração. Sem se deixar distrair, demonstrou grande satisfação ao conseguir mover o dossel, revelando um prazer genuíno no efeito provocado pela sua ação, expressa em risos e gritos de alegria. A complexidade e criatividade emergiram quando P., por iniciativa própria, decidiu passar por baixo do tecido, saindo e entrando repetidamente, transformando esse gesto num jogo que revelou uma mobilização das suas capacidades cognitivas.

Por sua vez, M. e H. destacaram-se pela forma como contemplaram o ambiente, evidenciando expressões faciais e corporais de espanto e encantamento: olhos arregalados, bocas entreabertas, corpo orientado para o espaço - sinais claros de concentração, presença e fascínio. Estes indicadores não verbais revelaram um forte envolvimento emocional com a experiência, ainda que num papel predominantemente observador. A satisfação foi igualmente notória em ambas, manifestando-se através de sorrisos e palmas, perante a concretização do objetivo de P. em movimentar o dossel, refletindo uma interação entre pares marcada pela valorização do outro e pela partilha do encantamento face à descoberta (Post & Hohmann, 2003). A postura e expressividade de M. e de H. traduziram uma total abertura ao momento, permitindo-lhes absorver intensamente o que acontecia à sua volta (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009).

Assim, a experiência com o dossel, acompanhada pela vocalização “fssshhhh” e pela “Canção do Peixinho”, exemplifica uma exploração sonora integrada do som e da ação motora (Swanwick, 2014). Esta abordagem promoveu não só a perceção auditiva, mas também o desenvolvimento do sentido rítmico e da improvisação musical nas crianças. A utilização do som como elemento ativo na brincadeira estimulou a participação expressiva das crianças, que manifestaram envolvimento através de vocalizações, palmas e risos, evidenciando uma resposta emocional e social à experiência sonora. A mestranda considera assim que, tendo em conta a Escala de Empenhamento do Adulto, a sua intervenção foi intencionalmente

estimuladora, ao apoiar o desenrolar da ação, facultando elementos sonoros e visuais (como o som e o movimento do tecido) e promovendo a exploração, o raciocínio e a comunicação das crianças (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009). Para além disto, a repetição do som evocativo do mar facilita a construção de uma consciência auditiva sensível, incentivando a discriminação e a apreciação de diferentes qualidades sonoras. Assim, o som deixa de ser um mero pano de fundo para a ação, tornando-se parte essencial do processo exploratório e criativo, que favorece o desenvolvimento da expressão musical (Swanwick, 2014). Posto isto, e de modo a exemplificar as explorações promovidas, as fotografias em Apêndice A4 evidenciam algumas das experiências vivenciadas pelas crianças com o dossel.

Para além disto, os lenços azuis também assumiram um papel central nas sessões, sendo amplamente explorados pelas crianças, como fica evidente pela nota de campo apresentada de seguida:

"(...) Coloco Erik Satie e pego nos lenços. A. S. corre para mim, entusiasmada e ansiosa por ter um lenço, mas assim que o tem, dirige-se logo à educadora. As restantes crianças aproximam-se de mim e estendem-me a mão para eu lhes dar um lenço, com exceção da M., que permanece junto do dossel. Dirijo-me a ela e ofereço-lhe um lenço, que aceita. Enquanto isto, as restantes crianças exploram-no, estendem-no no chão, abanam horizontalmente, amarrotam-no, esticam-no... interajo com a M., colocando o lenço em cima da minha cabeça e, depois, fazendo-a senti-lo no seu rosto, com os movimentos esvoaçantes que faço. A S. observa-nos, imitando posteriormente esses movimentos e colocando o lenço em cima da sua cabeça, sorrindo e brincando com a educadora. Algumas crianças vão encontrando os lenços que outras deixaram cair e recolhem-nos, movimentando-se pela sala com todos eles nas mãos e vocalizando gritos de entusiasmo. (...)" (Nota de campo, 13/05/2024)

Desde o início da ação, observam-se sinais claros de motivação e interesse, evidentes na forma como S. corre para a mestranda e como as restantes crianças estendem prontamente as mãos para receber um lenço. Este comportamento sugere um tempo de reação rápido, indicativo de uma primeira adesão à proposta com entusiasmo. O facto de S. se dirigir à educadora após receber o lenço poderá estar relacionado com uma necessidade de segurança, demonstrando que ainda não se sentia totalmente confiante para se mover e explorar por iniciativa o espaço. No entanto, este gesto revela também que estava atenta, curiosa e motivada para participar. Importa referir que na planificação da sessão, a entrega dos lenços foi um dos momentos iniciais pensados e dinamizados pela mestranda, o que poderá ter contribuído para essa procura do adulto de referência nesse momento, tendo em conta o impacto inicial do ambiente em S.

Durante a exploração dos lenços, nota-se uma atenção orientada para a atividade, com várias crianças a manterem-se focadas na manipulação do material – abanam-no, esticam-no,

amarrotam-no, entre outras ações. Este comportamento revela algum investimento de energia física e mental e, ao mesmo tempo, sugere uma certa complexidade e criatividade. As crianças não manipulam o material de forma simples, apropriando-se das suas potencialidades e atribuindo-lhe diferentes usos de maneira espontânea, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua criatividade e autonomia na exploração. No caso particular de M., foi necessária uma intervenção pontual da mestrande, no sentido em que a criança, apesar de demonstrar um comportamento atento e observador, revelando uma postura de curiosidade, também denunciava alguma hesitação em iniciar a exploração do lenço autonomamente. Esta observação e análise por parte da mestrande levou-a a intervir, oferecendo um pequeno estímulo que ajudou M. a envolver-se mais plenamente na atividade. Foi partilhada com a criança uma das infinitas possibilidades de exploração do lenço e, a partir dessa pequena mediação, a criança envolveu-se mais ativamente e juntou-se ao restante grupo, o que demonstra a importância do adulto enquanto facilitador e mediador do envolvimento. Esta postura está em consonância com a abordagem de Reggio Emilia, que valoriza o papel do adulto como observador atento, facilitador da ação da criança e promotor de contextos estético e pedagogicamente ricos (Edwards et al., 2016).

Para além disto, a imitação explícita de S., ao reproduzir gestos observados, pode ser interpretada segundo o modelo de Swanwick (2014), que destaca a imitação como um processo central na aprendizagem musical e expressiva da criança, fundamental para a construção de significados próprios. Mesmo que, neste caso em específico, a exploração não tivesse envolvido diretamente o som, mas sim o material visual, a imitação de S. ainda contribui para o desenvolvimento da sua capacidade expressiva e criativa. Esta observação pode também ser compreendida à luz da perspectiva piagetiana, segundo a qual, durante o estágio sensório-motor, a imitação é um dos principais mecanismos de construção do conhecimento, estreitamente ligada à percepção, à ação e à relação com o outro (Piaget & Inhelder, 1993). Neste sentido, a repetição de gestos, sons ou movimentos observados contribui para o desenvolvimento sensório-motor e musical da criança.

Verifica-se ainda uma certa persistência, já que as crianças permaneceram envolvidas na ação durante um tempo considerável. Contudo, o ato de deixar cair os lenços, observado em algumas delas, foi interpretado pela mestrande como um sinal de diminuição do interesse, funcionando como indicador para a transição para o momento seguinte da sessão. Esta leitura atenta ao comportamento espontâneo das crianças demonstra sensibilidade aos interesses

das crianças e à manutenção do envolvimento ao longo da experiência educativa (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009).

Deste modo, observaram-se sinais de satisfação nas expressões e interações das crianças, sugerindo que brincar com os lenços foi significativo e prazeroso. Quando algumas crianças começaram a recolher o maior número possível de lenços, movendo-se pela sala, demonstraram uma sensação de conquista e satisfação, refletindo o prazer e a autoestima associados à autonomia e à realização pessoal (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009). Assim, e de forma semelhante ao que se observou com o dossel, a fotografia apresentada no Apêndice A5 ilustra uma das experiências exploratórias das crianças com os lenços.

De igual modo, o instrumento de chaves revelou-se um elemento significativo na exploração sensorial e sonora das crianças, proporcionando momentos de elevado envolvimento, como fica evidente no excerto seguinte:

“(...) Começo a oferecer os instrumentos de chaves. As crianças aceitam-no logo. Abanam-no, ouvem o tilintar. Há crianças que procuram um segundo instrumento para abanar com ambas as mãos. (...) O L. estende-me o braço, vocaliza e dou-lhe umas chaves. O E. começa a correr, entusiasmado, com um instrumento de chaves em cada mão, abanando-os vigorosamente, e dirigindo-se até ao fundo da sala. Para, observa o movimento das chaves e escuta o seu tilintar, de forma tranquila (...)” (Nota de campo, 13/05/2024)

Desde o início da proposta, foi possível identificar sinais de envolvimento elevado, de acordo com os indicadores definidos por Laevers (1994, citado em Bertram & Pascal, 2009). A aceitação imediata do instrumento por parte das crianças, aliada aos gestos rápidos e expressivos - como abanar intensamente, procurar um segundo instrumento ou correr com entusiasmo pela sala - revelam um elevado nível de energia e motivação. O gesto de L., ao estender o braço e vocalizar para receber as chaves, demonstrou iniciativa e intenção comunicativa, fatores que refletem o interesse e o desejo de participar ativamente na experiência.

No caso de E., a atenção auditiva e a curiosidade em torno da relação entre o gesto e o som manifestaram-se num comportamento de alternância entre momentos de escuta e de ação. Após uma fase inicial de grande entusiasmo, expressa através do movimento corporal, seguiu-se um momento de pausa marcado pela contemplação e escuta atenta. Este equilíbrio entre ação e tranquilidade revela um processo interno de exploração estética e percepção sonora, no qual a criança demonstrou persistência, concentração e envolvimento na experiência que vivenciava (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009).

Outro momento revelador ocorreu com L.R., que vivenciou a exploração do som do instrumento de chaves no colo da mestrandia, tal como fica evidente de seguida:

“(...) Danço com a L.R. ao colo. Vou até ao instrumento de chaves que está pendurado e mexo nele. A L.R. fica a observar, inclinándose ligeiramente para trás, elevando a cabeça e demonstrando uma expressão boquiaberta. Estica o braço, também quer tocar nas chaves. Coloco-me de modo que ela consiga chegar-lhes. A L.R. toca suavemente no instrumento, observando o seu movimento e atentando no seu som. Faz uma pausa, olha para mim e sorri. A L.R. expressa-se com uma vocalização suave de felicidade. (...)” (Nota de campo, 13/05/2024)

Este episódio evidencia um envolvimento emocional e sensorial profundo por parte de L.R., numa interação sensível com a mestrandia. O olhar atento, a expressão facial de espanto e encantamento, o gesto de esticar o braço e a vocalização suave são sinais de uma imersão plena na experiência. A observação e posterior ação de L.R. remetem para um processo de exploração que começa com a contemplação e se concretiza numa ação intencional, sendo o sorriso e a vocalização expressões claras de prazer e de vinculação afetiva com a mestrandia. Segundo a Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009), este momento demonstra elevados níveis de envolvimento, traduzidos pela atenção prolongada, pela expressão emocional positiva e pela persistência na ação. Esta sequência traduz também a importância do adulto como mediador sensível, que observa e responde à iniciativa da criança, promovendo o seu envolvimento através da disponibilidade e do ajustamento da ação - uma perspetiva que está em sintonia com a abordagem de Reggio Emilia (Edwards et al., 2016). Simultaneamente, e de acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto, a mestrandia adotou uma postura estimuladora e sensível, ao propor a aproximação ao instrumento, facultar o acesso ao objeto e apoiar o desenrolar da experiência, ajustando o seu corpo para que L.R. pudesse tocar nas chaves. Esta sensibilidade e estimulação manifestam-se na atenção ao ritmo da criança, no respeito e ampliação da sua iniciativa e na resposta empática ao sorriso e vocalização de felicidade, favorecendo a continuidade da exploração e o fortalecimento da relação afetiva (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009).

Deste modo, a repetição dos movimentos e o interesse pelas qualidades sonoras das chaves demonstram que as crianças se envolveram não só num jogo sensório-motor (Piaget & Inhelder, 1993), mas também numa investigação sonora, que favorece o desenvolvimento da perceção auditiva (Swanwick, 2014). O tilintar metálico e a resposta tátil permitiram explorar a relação entre ação e reação sonora, promovendo a construção ativa de

conhecimento por meio da exploração e imitação. Neste contexto, o som surgiu como elemento ativo de descoberta, em interação com o meio, promovendo escuta, expressão e criatividade. O instrumento de chaves revelou-se, assim, facilitador da consciência sonora e de uma vivência musical significativa, através do brincar com os sons, enraizada no corpo e na relação (Swanwick, 2014). Tal como nos casos anteriores, também as fotografias no Apêndice A6 evidenciam momentos de exploração das crianças com os instrumentos de chaves.

Por último, também o fim da sessão foi marcado pelo som da kalimba e pela melodia entoada pela mestranda, delimitando de forma natural, suave e acolhedora o tempo da experiência (Apêndice A7). Previamente, a mestranda interpretou a canção “Chuva, Chuvinha”, adaptada ao universo temático do mar. Esta música foi acompanhada pelo som dos paus de chuva, proporcionando um momento sensorial tranquilo e envolvente, que ajudou a acalmar o grupo e a prepará-lo para a transição de regresso ao polivalente, conduzida novamente com o auxílio da melodia da kalimba.

Posto isto, segue-se agora a descrição e análise da ação educativa realizada em contexto de EPE, bem como as reflexões suscitadas pela forma como a experiência decorreu.

3.2. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: SESSÃO DE MÚSICA HÁ UM MAR NESTA ONDA

No contexto de EPE, o interesse pelo mar surgiu a partir de um projeto dinamizado com as famílias, que se encontrava já em curso aquando do início da PES, relacionado com os animais preferidos das crianças. Paralelamente, a mestranda identificou um interesse do grupo pela leitura, o que a levou a disponibilizar na biblioteca da sala diversos livros sobre animais marinhos, que suscitaram grande entusiasmo. De igual modo, a música era uma área de interesse, em que as crianças apreciavam ouvir cantar, cantar canções e explorar os sons produzidos por diferentes objetos e instrumentos musicais.

Assim, a conjugação destes interesses - mar, leitura e música - sustentou a construção de uma proposta musical ancorada no universo simbólico do mar. Neste sentido, ao planificar a sessão de música, a mestranda procurou manter valores e princípios comuns à EI, nomeadamente a perceção da criança como sujeito ativo e competente, promovendo um contexto onde o brincar - neste caso, com os sons e com a música - fosse o foco da ação.

Adicionalmente, e de acordo com o modelo de desenvolvimento musical de Swanwick (2014), as crianças deste grupo encontram-se na fase do domínio, numa possível transição

entre os modos sensorial e manipulativo. Apesar de, segundo Piaget e Inhelder (1993), estas crianças se encontrarem no estágio pré-operatório, ainda estão numa idade musical anterior, evidenciando a especificidade do desenvolvimento musical na EI. Assim, a proposta desenvolvida teve em consideração estes fatores, inspirando-se ainda nas metodologias de Reggio Emilia (Edwards et al., 2016; Gandini, 2016; Malaguzzi, 2017; Rinaldi, 2016) e High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011), como ficará evidente ao longo do texto.

Desta forma, esta sessão teve como objetivos gerais fomentar a percepção sensorial e manipulativa, bem como a competência musical, entendidas como bases essenciais para o desenvolvimento progressivo da expressão e da criatividade no domínio musical (Swanwick, 2014). Contudo, a mestranda considera que os objetivos estabelecidos não foram totalmente alcançados, um aspeto que será aprofundado e refletido mais adiante. De qualquer modo, a mestranda refletiu e organizou o ambiente educativo com o principal propósito de promover a autonomia, a exploração e a ação das crianças (Silva et al., 2016).

3.2.1. PAISAGENS SONORAS: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

A sessão decorreu no auditório da instituição, por permitir maior controlo da luminosidade e uma acústica que favorecia a imersão sensorial no ambiente marinho, além de possibilitar a movimentação das crianças e a sua liberdade de exploração. Na parede do fundo, foi igualmente projetada uma imagem do fundo do mar, contribuindo para o cenário imaginado (Apêndice A8). O espaço assumiu, assim, um papel ativo e esteticamente cuidado, refletindo a sua intencionalidade pedagógica enquanto *terceiro educador* (Gandini, 2016). No entanto, a fraca iluminação de acesso ao palco - área onde a experiência educativa se iria realizar -, dificultou a autonomia das crianças para subirem e descerem, bem como a pouca visibilidade nos limites do palco exigiu da mestranda uma atenção constante à movimentação do grupo. Num dos cantos do palco foi colocada uma caixa paralelepipedal para colocar o computador, os instrumentos musicais e os outros materiais a serem gradualmente oferecidos às crianças ao longo da experiência. Para além destes materiais, utilizou-se também um projetor para exibir a imagem no fundo do palco. O software de reprodução sonora utilizado foi igualmente o Soundplant, mantendo as composições e sons anteriores. A coluna de som do auditório, de elevada qualidade e potência, contribuiu para criar um ambiente sonoro mais intenso, potencializando o impacto da proposta. Adicionalmente, a

sessão iniciou-se com a leitura do livro “Coragem, Pequeno Caranguejo”, de Chris Haughton, da editora Orfeu Mini, realizada à entrada do auditório, num momento acolhedor sobre uma manta. A escolha desta introdução foi sustentada pelo evidente interesse do grupo por momentos de leitura sendo, por isso, uma forma de valorizar esse gosto e ainda numa tentativa de promover a transição tranquila para a proposta musical que se seguia.

No que diz respeito aos instrumentos musicais selecionados, a kalimba destacou-se, mais uma vez, como um recurso particularmente significativo, sendo também utilizada nos momentos de transição entre a sala de atividades e o auditório, tanto no início como no fim da sessão da música. Para além disto, a mestranda integrou-a também nas práticas diárias em EPE. Partilhada espontaneamente com o grupo semanas antes da sessão, a kalimba mostrou-se eficaz na regulação emocional do grupo, especialmente para duas crianças, M. e L. Para M., o som suave da kalimba facilitava a transição e a autorregulação durante o almoço, enquanto o L. encontrava no instrumento uma âncora emocional que tornava a chegada à instituição mais tranquila. Assim, a kalimba assumiu uma função mais ampla, contribuindo para um ambiente emocionalmente seguro e para a promoção da autorregulação, evidenciando a importância da música para o desenvolvimento das competências emocionais e autorreguladoras da criança (Trevanthen, 1999; Swanwick, 2014; Williams, 2018). Adicionalmente, os instrumentos de chaves, os paus de chuva e os shakers integraram também as sessões com o grupo de EPE.

Para além dos materiais sonoros, recorreu-se novamente aos lenços de organza azuis. A mestranda optou ainda por adquirir um tecido azul de grandes dimensões, ao qual adicionou imagens de animais marinhos, para simular uma onda do mar e alinhar-se simbólica e esteticamente com a proposta musical. Este recurso foi preparado para uma atividade onde as crianças e a mestranda segurariam o tecido, movimentando-o durante o refrão de uma música cantada por aquela, simulando o movimento das ondas. Nos versos, uma criança era convidada a expressar o que via no *mar*, promovendo a participação individual no contexto coletivo. Este tipo de proposta reflete princípios da metodologia de Reggio Emilia, onde o ambiente, os materiais estéticos e simbólicos, e a escuta da criança são considerados elementos centrais no processo educativo (Edwards et al., 2016; Gandini, 2016; Malaguzzi, 2017; Rinaldi, 2016).

Quanto à organização do grupo, a mestranda dividiu as 20 crianças em dois grupos de 10, seguindo a abordagem High-Scope, que recomenda pequenos grupos de cinco a 10

crianças por adulto (Hohmann & Weikart, 2011). Os grupos foram constituídos tendo em conta os temperamentos e necessidades de cada criança, em articulação com o conhecimento da educadora cooperante. Segundo a abordagem High-Scope, a criação de grupos equilibrados não segue regras fixas, cabendo à equipa educativa decidir com base no que funciona melhor para cada criança e para a dinâmica grupal (Hohmann & Weikart, 2011). Durante a sessão, a educadora cooperante acompanhou o grupo que seguia a mestranda, enquanto a auxiliar ficou com o outro grupo na sala de atividades.

Relativamente ao tempo pedagógico, a sessão teve uma duração de cerca de 60 minutos: 40 para a atividade principal - com leitura da história e exploração musical - e 10 minutos para cada transição (inicial e final). Estes momentos justificaram-se pela deslocação ao auditório e pela necessidade de garantir uma transição suave entre experiências educativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Posto isto, torna-se importante compreender de que modo a mestranda planificou a sessão de música em contexto de EPE.

3.2.2. DO SILÊNCIO À INTENÇÃO: PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

A planificação da sessão com o grupo de EPE baseou-se em princípios pedagógicos que valorizam a participação ativa, a competência e a agência das crianças. A mestranda procurou garantir condições que favorecessem a autonomia das crianças, centrando-se, para tal, numa preparação cuidada dos materiais e do espaço (Gandini, 2016). A mestranda também teve em conta os princípios de Hohmann e Weikart (2011), que destacam a importância da preparação prévia dos materiais pelo adulto. Segundo a metodologia High-Scope, essa organização facilita o início natural e fluído das atividades em pequenos grupos, promovendo o envolvimento espontâneo das crianças. Esta ideia cruza-se com a conceção de planificação emergente defendida em Reggio Emilia, em que planear é mais do que desenhar passos sequenciais; é antecipar possibilidades, criar contextos ricos e provocadores e deixar espaço para o inesperado (Rinaldi, 2016).

Adicionalmente, a mestranda assistiu às AEC de música do grupo com que estagiou e dialogou com o professor responsável, valorizando a escuta de profissionais experientes na expressão musical, para a planificação da sua sessão. De facto, a "participação no planeamento (...) de outros profissionais [incluindo professores com especialidade numa

determinada área] que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de (...) ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.” (Silva et al., 2016, p. 16). O professor, com formação específica e conhecimento aprofundado do grupo, contribuiu, assim, para a reflexão da mestrandia sobre a sua intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, a mestrandia preparou antecipadamente o ambiente, organizando os instrumentos e os materiais de forma cuidada e garantindo que estivessem prontos para uso, embora não estivessem imediatamente acessíveis às crianças. Em vez disto, optou por revelar os sons e os materiais de forma progressiva, com o objetivo de possibilitar uma exploração mais focada de cada instrumento e material. Porém, a planificação contemplava a sua disposição e acessibilidade às crianças, após o primeiro contacto, para que pudessem retomar livremente a exploração. Assim, pretendia-se adotar uma postura responsiva, observando atentamente e ampliando os interesses das crianças, imitando as suas ações de forma a promover interações significativas e respeitadoras da sua iniciativa (Edwards et al., 2016; Gandini, 2016; Rinaldi, 2016).

Foi, portanto, com a intencionalidade de não dirigir a ação das crianças, que a mestrandia organizou a proposta, criando um ambiente de livre exploração, e assumindo uma presença atenta e disponível. Esta postura implica uma escuta pedagógica profunda, sustentada por observações contínuas e pela capacidade de lidar com incertezas no processo educativo (Rinaldi, 2016). Deste modo, a planificação da sessão evitou induzir uma prática predominantemente imitativa, algo frequentemente observado em contextos educativos, no âmbito da expressão musical (Malotti & Vieira, 2022; Swanwick, 2014).

Importa recordar que o brincar continua a ser o principal meio através do qual as crianças aprendem e se desenvolvem (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016). Neste sentido, a prioridade foi assegurar que o brincar com os sons e com a música fosse o eixo central da experiência. De facto, no contexto do brincar, é essencial preservar a liberdade e a autonomia das crianças (Cardona et al., 2021). Assim, ao proporcionar uma experiência musical de carácter mais aberto e exploratório, assente no brincar e na iniciativa da criança, a mestrandia procurou manter uma intencionalidade educativa clara, que fosse ao encontro da sua visão pedagógica. Contudo, como será evidenciado e refletido posteriormente, a sessão não atingiu os objetivos pretendidos, por não terem sido plenamente considerados alguns fatores importantes.

Salienta-se ainda que a planificação da sessão manteve-se coerente com a conceção da experiência musical como vivência corporal (Gordon, 2005; McPherson, 2006; Peery, 2002;

Swanwick, 2014), considerando essencial integrar o movimento, a ocupação do espaço e a liberdade de ação na sessão que propôs. Paralelamente, planificar a sessão de música para o grupo de EPE teve em igual consideração o modelo de desenvolvimento musical descrito por Swanwick (2014), que refere que, nesta faixa etária, as crianças se encontram numa fase de domínio, em que predominam, em articulação, os modos sensorial e manipulativo da experiência musical.

Para além disto, a planificação da sessão de música em EPE incluiu dois momentos mais definidos de atividade, nomeadamente a leitura do livro e a atividade com o lenço azul de grandes dimensões. Estes dois momentos em grupo procuraram promover um foco de atenção e observação conjunta, criando oportunidades de cooperação no desenrolar da atividade e de partilha através da linguagem oral. A leitura do livro, enquanto proposta inicial, constituiu um momento de escuta partilhada e de contacto com a linguagem escrita, valorizando o livro como instrumento privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura e da sensibilidade estética. Já a proposta com o lenço azul de grandes dimensões proporcionou outro momento de coesão do grupo, através da ação expressiva e do envolvimento corporal num cenário coletivo. Em ambas as situações, procurou-se favorecer a participação ativa das crianças. Estas dinâmicas de atenção conjunta, cooperação na atividade e comunicação oral são características próprias do desenvolvimento das crianças em idade de EPE, refletindo as suas necessidades e potencialidades nesta fase (Silva et al., 2016).

Posto isto, importa agora compreender que, apesar de ter existido uma planificação intencional da sessão de música com este grupo, estas intenções não se concretizaram da forma idealizada pela mestrande, o que exige uma reflexão sobre os fatores que influenciaram a distância entre o planificado e o vivido.

3.2.3. DA INTENÇÃO À EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O PREVISTO E O VIVIDO

Apesar do cuidado colocado na preparação do ambiente envolvente, a forma como o grupo vivenciou a experiência revelou-se distinta das expectativas inicialmente projetadas pela mestrande. A proposta, idealizada como um momento de escuta e exploração sonora num registo mais calmo e sensível, foi apropriada pelas crianças de forma mais ativa e energética, através de expressões corporais intensas, movimento constante e vocalizações marcadas.

Assim, um dos primeiros fatores que a mestranda identifica como tendo contribuído para o afastamento entre o planejado e o vivido, prende-se com a forma como a proposta foi apresentada ao grupo de EPE, não tendo sido plenamente ajustada às suas particularidades. Apesar da intenção de proporcionar uma experiência musical centrada no brincar com os sons, a proposta revelou-se pouco mobilizadora para o grupo. Esta limitação poderá estar relacionada com a ausência de uma mediação mais próxima por parte da mestranda, nomeadamente no que diz respeito ao apoio na ZDP das crianças (Vygotsky, 1991) e ainda a uma estimulação intencional, tal como descrito na Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009). A proposta revelou-se pouco desafiante para este grupo, não provocando conflito cognitivo, nem incorporando elementos de complexidade que incentivassem o envolvimento profundo. Neste sentido, teria sido necessária uma maior mediação por parte da mestranda, através de um diálogo negociado com as crianças sobre a experiência (Malaguzzi, 2017). Este diálogo permitiria contextualizar a proposta, dar-lhe sentido a partir das vivências do grupo e orientar o desenvolvimento da sessão (Silva et al., 2016). Torna-se, assim, evidente a relevância de atender às características singulares das crianças de forma individual e no coletivo: nenhum grupo reage da mesma forma às propostas do educador e crianças em idade de EPE requerem maior mediação e estimulação, que situe a proposta na sua ZDP.

Para além disto, o grau de envolvimento das crianças na experiência também pode ter estado relacionado com o conhecimento prévio do grupo, por parte da mestranda. Teria sido importante compreender melhor as suas dinâmicas, características e formas de interação social, em estreita colaboração com a equipa educativa, revelando-se este aspeto essencial para que a planificação responda de forma significativa às suas necessidades reais (Silva et al., 2016). Assim, a limitação desse conhecimento pode dificultar a criação de condições favoráveis ao envolvimento profundo das crianças. Trata-se, portanto, de um exercício contínuo de escuta e observação para ajustar as intenções pedagógicas à realidade viva e dinâmica do grupo (Edwards et al., 2016).

Adicionalmente, esta experiência permitiu à mestranda reconhecer a importância de gerir as suas próprias expectativas face à ação, compreendendo que estas podem influenciar não só a forma como interpreta o envolvimento das crianças (Laevers, 2004), mas também a sua disponibilidade para mediar a proposta em função das dinâmicas do grupo (Vygotsky, 1991). Assim, a antecipação de um determinado tipo de comportamento por parte das

crianças, condicionou a forma como a mestrandanda se posicionou durante a sessão e influenciou a sua capacidade de se adaptar às necessidades reais do grupo naquele momento.

Acresce ainda a importância de delinear diferentes possibilidades de atuação, permitindo que o educador possa ajustar a sua intervenção em tempo real, em função da resposta do grupo. Neste sentido, a flexibilidade e a capacidade de adaptação tornam-se indispensáveis (Edwards et al., 2016; Silva et al., 2016). Apesar de a mestrandanda ter pensado na atividade do lenço azul grande, verificou-se que essa proposta não foi suficiente para envolver profundamente as crianças, evidenciando a necessidade de um repertório maior de estratégias ajustadas ao contexto e às dinâmicas do grupo.

Em suma, o afastamento entre o planejado e o vivido deveu-se a diversos fatores interligados: a apresentação da proposta sem mediação e estimulação suficientemente, ajustada à ZDP das crianças, a ausência de diálogo e comunicação com as crianças, o pouco conhecimento do grupo por parte da mestrandanda e a dificuldade em gerir expectativas e adaptar-se em tempo real. Esta conjugação de aspetos tornou evidente a complexidade da ação educativa e a necessidade de escuta, observação e flexibilidade contínuas por parte do educador.

3.2.4. REORGANIZANDO A EXPERIÊNCIA MUSICAL: NOVOS CAMINHOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Apesar da disponibilidade manifestada pela instituição para a reformulação e concretização da proposta, tal possibilidade não chegou a ser implementada devido a motivos de ordem pessoal da mestrandanda. No entanto, a análise crítica da experiência realizada e a reflexão sobre as escolhas pedagógicas efetuadas permitiram-lhe repensar a organização da sessão de música, orientada para a criação de um ambiente mais responsivo às necessidades específicas do grupo, tendo igualmente maior consideração pela natureza própria da EPE.

Neste sentido, a mestrandanda apresenta propostas alternativas e pontos de melhoria na organização de futuras sessões. Estas sugestões procuram integrar as aprendizagens profissionais decorrentes da experiência, na tentativa de construir, assim, experiências musicais mais significativas. Tendo isto por base, a mestrandanda considera que seria interessante dinamizar propostas baseadas de igual modo na exploração e autonomia da criança, modificando, no entanto, alguns aspetos que merecem especial atenção.

Primeiramente, importa salientar que, qualquer que fosse a ação futura, a composição do pequeno grupo seria revista, privilegiando-se a realização da proposta com um número mais reduzido de crianças. Considerando as dinâmicas do grupo, a mestranda entende que grupos com um máximo de cinco a seis crianças possibilitariam uma experiência mais rica, promovendo uma maior qualidade nas interações entre pares, entre as crianças e a mestranda, bem como entre aquelas, os materiais e o espaço. Manter-se-ia igualmente a possibilidade de exploração em pares, trios ou pequenos grupos, de modo a favorecer momentos de interação social, aspecto especialmente relevante nesta faixa etária (Hohmann & Weikart, 2011).

Além da reorganização do número de participantes, a mestranda reconhece a necessidade de que as propostas futuras valorizassem mais a comunicação verbal. A verdade é que em contexto de EPE identifica-se uma necessidade crescente de recorrer à linguagem verbal para mediar as experiências (Silva et al., 2016). Nesta faixa etária, a comunicação oral assume um papel central, representando uma conquista essencial no desenvolvimento das crianças de 3 anos. Assim, considera-se fundamental encontrar um equilíbrio entre a expressão verbal e não-verbal, preservando a riqueza de ambos os modos de comunicação como elementos potenciadores da qualidade das experiências pedagógicas. Neste sentido, o recurso ao diálogo negociado com as crianças adquire particular relevância, permitindo ao adulto escutar, contextualizar e co-construir o sentido da proposta, a partir das vivências e interesses do grupo, reforçando o envolvimento e a intencionalidade partilhada da ação educativa (Rinaldi, 2016; Silva et al., 2016).

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, a proposta manteria elementos previamente utilizados, como a imagem projetada e o som ambiente do fundo do mar, que contribuiriam para a criação de uma atmosfera sensorial e esteticamente envolvente (Vecchi, 2016). No entanto, o espaço seria reorganizado em três áreas principais, de forma a promover a autonomia e a exploração por parte das crianças, inspirado nas áreas de interesse da metodologia High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011). Uma das áreas seria dedicada à exploração sonora, disponibilizando os instrumentos de chaves, os paus de chuva, shakers e clavas, outros instrumentos musicais como tambores de água e *ocean drums*, e ainda materiais evocativos do mar, como búzios e conchas. A outra área destinar-se-ia à exploração de luz e sombra, contando com elementos como os lenços azuis, papel celofane, silhuetas recortadas das personagens da história "Coragem, Pequeno Caranguejo" e redes de pesca.

Por fim, seria criada uma zona de encontro, confortável e pensada como um espaço de partilha e escuta entre crianças e adulto. Estas áreas poderiam ser delimitadas por tapetes, ajudando a definir visualmente os limites e a função de cada zona no espaço, numa lógica de organização intencional do ambiente educativo que favorece a comunicação, a relação e a construção de vínculos (Gandini, 2016; Silva et al., 2016).

A dinâmica geral desta ação pedagógica seria, então, organizada com o intuito de promover uma experiência estética integrada, centrada na escuta, na autonomia e na construção partilhada de significados (Edwards et al., 2016). Ao longo de toda a proposta, a mestranda assumiria um papel de mediação e estimulação da curiosidade das crianças, através de uma comunicação verbal intencional (Silva et al., 2016). Esta intervenção concretizar-se-ia por meio de conversas, questões abertas, momentos de negociação e valorização das ideias das crianças, favorecendo o envolvimento progressivo e a construção coletiva de sentido (Laevers, 2004; Vygotsky, 1991).

Assim, manter-se-ia o início da sessão no exterior do auditório, com a leitura do livro, contextualizando a ação pedagógica e estimulando a imaginação das crianças em torno da narrativa. Seguir-se-ia um momento de conversa com o grupo, onde se anteciparia o que iria encontrar no interior do auditório. Esta conversa antecipatória teria como intencionalidade promover um sentimento de confiança, segurança e curiosidade nas crianças, contribuindo para que se sentissem mais disponíveis para vivenciar a experiência de forma significativa (Silva et al., 2016; Rinaldi, 2016). Posteriormente, a mestranda estabeleceria um diálogo negociado com o grupo, através do qual decidiriam em conjunto a forma de explorar as diferentes áreas disponíveis — por exemplo, escolhendo por qual área começar ou como/se o grupo se dividiria. Este momento de negociação pode ser entendido como uma oportunidade para promover a participação ativa das crianças, encorajando a sua autonomia e implicação na organização da ação (Edwards et al., 2016; Silva et al., 2016).

Durante a exploração das áreas, a intervenção continuar-se-ia a apoiar na mediação verbal, sustentada num diálogo contínuo. Seriam feitas sugestões, partilhadas as potencialidades dos materiais sonoros e não sonoros, valorizadas as descobertas das crianças e estabelecidas pontes com a história previamente escutada. Esta abordagem visaria estimular o pensamento simbólico, ao encorajar as crianças a representar, através do som e do visual, ideias, emoções e personagens, atribuindo significados aos materiais e ações (Edwards et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

Posteriormente à exploração de cada uma das áreas, a mestranda poderia sugerir um momento de articulação entre ambas, ou seja, entre materiais visuais e sonoros, no qual as crianças teriam a oportunidade de combinar livremente os elementos previamente explorados, construindo, em grupo, pequenos momentos expressivos inspirados na narrativa do livro. Esta fase visava aprofundar o envolvimento com a história, promovendo a expressão criativa e o sentido coletivo da experiência, através da integração entre a dramatização simbólica e a expressão sonora (Silva et al., 2016; Swanwick, 2014). A proposta contemplava, assim, um possível reconto da história, recorrendo a sons e a dinâmicas de luz e sombra como meios expressivos privilegiados. Esta abordagem permitiria às crianças reinterpretar a narrativa, atribuindo-lhe novos sentidos através da sua interpretação estética e sensorial (Vecchi, 2016).

Posto isto, a sessão concluir-se-ia com um breve momento de conversa e partilha, na zona de encontro, no qual se valorizaria aquilo que foi vivido, sentido e criado ao longo da experiência (Edwards et al., 2016; Rinaldi, 2016). Esta organização favoreceria o desenvolvimento de uma proposta aberta, sensível ao ritmo do grupo e atenta à escuta das crianças, respeitando as suas dinâmicas e características, bem como as especificidades do contexto da EPE (Silva et al., 2016).

Desta forma, a mestranda considera que poderia intervir de forma mais eficaz na ZDP das crianças, através de uma mediação intencional sustentada no diálogo e no questionamento, promovendo a reflexão, a expressão e o aprofundamento das experiências vividas (Vygotsky, 1991). A proposta procuraria, portanto, gerar um conflito cognitivo desafiante, incentivando a mobilização de novos recursos de pensamento e um maior grau de complexidade (Piaget & Inhelder, 1993), sem comprometer a autonomia das crianças no processo exploratório e interpretativo (Edwards et al., 2016).

Assim, este tipo de proposta exigiria tempo para ser vivida, explorada e ajustada continuamente, permitindo uma apropriação progressiva por parte das crianças, uma compreensão mais profunda das dinâmicas do grupo e uma melhoria constante da intervenção da mestranda. A repetição no tempo, aliada à criação de um ambiente desafiante e propício à descoberta, configuraria uma estratégia pedagógica intencional que favoreceria o aperfeiçoamento da proposta à luz da experiência anterior, ampliando gradualmente as possibilidades expressivas e o envolvimento das crianças. Trata-se de um processo constante de observação, diálogo e reflexão conjunta, que torna a ação educativa mais coerente com a

realidade do grupo e valoriza o trabalho colaborativo entre profissionais (Edwards et al., 2016; Silva et al., 2016).

Posto isto, este processo de reflexão evidencia a complexidade do trabalho educativo e a importância de um olhar atento e flexível às dinâmicas de cada grupo e de cada contexto. A mestranda reconhece, assim, tensões, limitações e potencialidades que desafiam continuamente a construção da identidade profissional. Deste modo, a reflexão sobre a prática vai para além da análise das estratégias adotadas, envolvendo também a ampliação do desenvolvimento profissional da mestranda. Em suma, a vivência nestes contextos foi, simultaneamente, uma oportunidade de experimentação pedagógica e de descoberta pessoal, cujas aprendizagens serão aprofundadas a seguir.

REFLEXÃO FINAL

A elaboração deste RE marca o fim de uma etapa significativa no percurso académico e pessoal da mestranda e o início de um novo ciclo. Representa uma oportunidade de reflexão crítica sobre escolhas, desafios e aprendizagens. Tendo concluído a sua formação académica inicial na área de Enfermagem, a transição para a área da EI surgiu da necessidade de acompanhar bebés e crianças de forma mais próxima e holística, valorizando o seu bem-estar. Compreender como as crianças aprendem, se expressam e se desenvolvem, para além dos aspetos fisiológicos e anatómicos, tornou-se central. Assim, esta reflexão final integra dimensões pessoais, formativas e profissionais na construção da sua identidade enquanto futura educadora de infância.

De facto, ambas as PES permitiram construir aprendizagens distintas, contribuindo de forma complementar para a formação pessoal e profissional da mestranda.

Por um lado, a PES em creche foi particularmente significativa para a mestranda e uma das razões que a levou a optar pelo Mestrado em EPE. O entusiasmo vivido nesta etapa poderá estar relacionado com o seu percurso anterior como enfermeira-estagiária, onde o contacto com recém-nascidos e bebés despertou um interesse que ia para além da prestação de cuidados de saúde. Já nessa altura, o que verdadeiramente a motivava era um cuidar feito de atenção e presença, que respeitasse o ritmo de cada bebé e promovesse não só o seu bem-estar físico, mas também o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Um cuidar que valoriza o vínculo e a confiança, através de uma relação afetiva que se constrói e fortalece no tempo, criando um espaço onde o desenvolvimento e a aprendizagem pudessem acontecer de forma natural, respeitosa e carinhosa. Assim, estas vivências e motivações pessoais contribuíram para a construção de um perfil profissional naturalmente mais orientado para a creche.

Contudo, importa salientar que uma das aprendizagens mais significativas neste contexto se relaciona com a gestão de conflitos. A convivência com a educadora cooperante, cuja atitude calma e respeitosa diante dos desafios diários se revelou exemplar, permitiu à mestranda perceber o efeito transformador de uma intervenção serena e empática. A escuta ativa, o reconhecimento dos sentimentos das crianças e o incentivo à resolução partilhada de problemas mostraram-se estratégias eficazes na gestão dos conflitos habitualmente existentes nesta faixa etária. Esta experiência levou a mestranda a refletir sobre o impacto da

postura da pessoa-chave (Goldschmied, 2023) e a compreender que a forma como se posiciona perante as situações pode contribuir decisivamente para um ambiente educativo seguro e acolhedor, onde o respeito mútuo e o afeto são valorizados.

Por outro lado, a PES em EPE revelou-se especialmente rica em aprendizagens para a mestrandia, precisamente por ter suscitado reflexões que exigiram um olhar mais atento às especificidades deste nível educativo. As principais dificuldades enfrentadas estiveram, portanto, relacionadas com a gestão do grupo e com a estimulação adequada das crianças, conforme a categoria de ação da Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, citado em Bertram & Pascal, 2009). Neste processo de reflexão, as particularidades do contexto de EPE conduziram, de forma natural, à evocação das especificidades do contexto de creche, como forma de compreender melhor as exigências e dinâmicas próprias de cada realidade educativa. Assim, ao aprofundar a análise sobre o que torna o contexto de EPE tão singular, a mestrandia reconhece a importância de considerar as características distintivas de cada etapa educativa.

Na verdade, a forma como a criança em creche e a criança em EPE reagem aos ambientes criados pelo educador varia significativamente. Embora ambas as faixas etárias beneficiem de ambientes ricos e estimulantes, a forma como os exploram e se relacionam com eles não é exatamente a mesma. Neste sentido, na creche, a criança está fortemente centrada na experiência sensorial e na manipulação direta dos objetos - materiais não estruturados, de natureza aberta/semi-aberta. O brincar heurístico, por exemplo, revela-se altamente eficaz nestas idades por permitir a exploração livre, a repetição e a descoberta, respondendo diretamente à necessidade de explorar o mundo com o corpo, o que é coerente com o seu estágio de desenvolvimento. O papel do educador, neste contexto, tende a ser sobretudo o de observador atento, organizador do ambiente e facilitador da exploração, com intervenções muito pontuais e não diretivas (Goldschmied, 2023; Marques et al., 2024).

Já em EPE, apesar de a autonomia e a exploração continuarem a ser centrais, as crianças demonstram maior necessidade e capacidade de representação simbólica, de comunicação verbal e de construção coletiva de sentido. Por isso, ambientes demasiado abertos ou pouco desafiantes podem resultar em dispersão, desmotivação ou ausência de envolvimento profundo. Os objetos ganham, assim, outros significados - as crianças procuram narrativas, papéis e relações simbólicas - e o brincar começa a ser mais representativo e social, pelo que as propostas devem ser mais desafiantes e complexas, gerando um conflito cognitivo

que permita construir aprendizagens. Fica evidente, pois, que nestes contextos, a presença do educador deverá ir para além de organizador do espaço e dos materiais, devendo assumir um papel mais ativo na mediação, estimulando, desafiando, escutando, interagindo e questionando. A comunicação verbal e a negociação de ideias entre pares e entre crianças e adulto tornam-se fundamentais, pelo que estes elementos devem ser sempre considerados (Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016). De facto, também na abordagem de Reggio Emilia, o conflito cognitivo é valorizado como motor essencial do desenvolvimento intelectual e social das crianças. Os educadores devem, pois, estimular e mediar processos de negociação, colocando questões e propondo múltiplas escolhas que incentivam a reflexão, o diálogo, a interação e a tomada de decisões. Assim, o educador atua como um “provocador”, introduzindo dissonâncias cognitivas, estimulando a exploração e a experimentação, favorecendo a agência, a competência da criança e a construção coletiva do conhecimento (Edwards et al., 2016; Malaguzzi, 2017).

Também a organização do grupo deve assumir formas distintas: em creche, revela-se mais eficiente propor momentos de exploração individual ou em pequenos grupos, respeitando o ritmo de cada criança e permitindo uma atenção mais individualizada (Goldschmied, 2023; Marques et al., 2024). Já em EPE, torna-se mais eficaz fomentar dinâmicas de interação mais alargadas - entre pares, em pequenos grupos e em grande grupo - que permitam a partilha de ideias, o confronto de perspetivas e a construção conjunta de conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

Posto isto, a atuação do educador em creche e em EPE deve ajustar-se às necessidades e características de cada faixa etária, considerando o nível de autonomia das crianças, bem como as suas necessidades de estimulação, de desafio e de complexidade cognitiva. Contudo, ainda que a proposta pedagógica diretamente relacionada com o tópico da investigação não tenha tido o impacto desejado, outras experiências vividas durante a PES revelaram-se significativas, onde a sensibilidade, a autonomia e a estimulação por parte da mestrandia estiveram presentes, contribuindo para momentos de envolvimento por parte das crianças. Neste sentido, ao longo da PES em EPE, a mestrandia procurou promover outras ações pedagógicas que considerassem a autonomia e a estimulação das crianças, reconhecendo que ambas podem coexistir e potenciar-se mutuamente.

Deste modo, e acreditando no valor de propostas exploratórias, a mestrandia desenvolveu várias experiências no domínio das artes visuais ao longo da PES, preparando um

ambiente esteticamente cuidado e disponibilizando materiais, como tintas, papel de cenário, pincéis, conchas, entre outros, de forma acessível às crianças. O que a mestranda pôde observar foi que a simples presença dos materiais despertava o interesse das crianças, que se envolviam espontaneamente na proposta, sozinhas, em pares ou em pequenos grupos (Hohmann & Weikart, 2011). No decorrer das mesmas, a mestranda manteve uma postura atenta e sensível, intervindo de forma a desafiar e a estimular as crianças, partilhando com elas diferentes possibilidades de ação e incentivando a descoberta de novas formas de expressão. Estas intervenções tinham como objetivo complexificar as abordagens individuais, respeitando os tempos e os interesses de cada criança, mas promovendo, simultaneamente, o alargamento do seu repertório expressivo e criativo. O Apêndice A9 apresenta fotografias que ilustram algumas das ações das crianças em interação com o ambiente organizado.

Para além destas propostas de artes visuais e plásticas, a mestranda promoveu, ao longo da PES, várias experiências associadas ao brincar no espaço exterior. Este espaço, envolvente à instituição, apresentava múltiplas potencialidades de exploração, nomeadamente muros, inclinações do terreno, um poço, entre outros elementos, que foram amplamente apropriados pelas crianças. De forma espontânea e autónoma, estas exploraram o meio com evidente entusiasmo e iniciativa. Também nestas ações pedagógicas, a mestranda procurou estimular e desafiar as crianças, intervindo de forma intencional. Um exemplo significativo ocorreu junto ao poço, cuja característica acústica - a produção de eco - suscitou a curiosidade do grupo. A mestranda incentivou a exploração sonora, o que conduziu à descoberta, por parte das crianças, da propagação do som. Esta experiência prolongou-se durante grande parte da manhã, permitindo a experimentação de diferentes sonoridades, bem como a vivência do contraste entre silêncio e som. O objetivo da intervenção da mestranda foi, então, complexificar a ação das crianças sobre o meio, estimulando-as a descobrir novas potencialidades. No mesmo sentido, o Apêndice A10 apresenta fotografias que ilustram algumas das ações das crianças em interação com o espaço exterior.

Assim, fica evidente que a PES realizada neste contexto não se centrou exclusivamente na ação associada ao tópico de investigação, tendo a mestranda procurado proporcionar outras experiências nas quais a sua intervenção se revelou mais desafiadora e estimuladora do pensamento e da ação das crianças.

Por conseguinte, a PES em EPE revelou aprendizagens de extrema importância para a mestranda. A dispersão observada nas crianças durante a experiência musical demonstrou

que, apesar de ter havido uma intenção na preparação do ambiente, a proposta não estava adequada ao nível de desenvolvimento do grupo. A organização do espaço e dos materiais tinha a intenção de promover a autonomia, mas precisava de ser complementada com estímulos e desafios mais elaborados, que envolvessem as crianças de forma mais profunda. Esta constatação levou a uma maior valorização das categorias de ação do educador da Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994 citado em Bertram & Pascal, 2009), em particular da estimulação, reconhecendo-as como fundamentais para potenciar o envolvimento das crianças e a qualidade das experiências pedagógicas.

Desta forma, todas estas vivências favoreceram o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação à ação pedagógica da mestranda, orientando-a na construção de práticas mais conscientes e intencionais e, portanto, no contínuo aprimoramento do seu exercício profissional. O objetivo foi e será sempre proporcionar às crianças experiências educativas de qualidade e, sobretudo, um ambiente equilibrado e acolhedor, promotor do bem-estar individual e grupal. Paralelamente, as reflexões desenvolvidas até então foram aprofundadas pelos momentos de supervisão das PES, pelas reuniões de avaliação, pelo *feedback* dado pelas orientadoras e educadoras cooperantes, pelas conversas informais com as colegas de curso e com o par pedagógico de creche, bem como pelo próprio processo de escrita do portefólio da PES em creche e do presente RE. Neste processo, a escrita revelou-se uma ferramenta de análise e sistematização, mas também um desafio, dada a dificuldade da mestranda em sintetizar conteúdos.

Por isso, importa salientar que, embora este RE não aborde todas as dimensões de uma prática educativa integradora e de qualidade como, por exemplo, as relações com a comunidade e as famílias, estas não foram desconsideradas na ação pedagógica da mestranda. No contexto de EPE, por exemplo, foi planeada uma visita à Casa da Música, que não se concretizou por incompatibilidade de disponibilidades. Assim, a mestranda tentou promover a vinda dos músicos à instituição, mas também não foi possível viabilizar essa ação. Relativamente à relação com as famílias, a mestranda pensou na possibilidade de dinamizar sessões de música para bebés, crianças e os seus familiares, em ambos os contextos, bem como envolvê-las na partilha de músicas significativas do seu ambiente familiar. Estas músicas poderiam incluir canções tradicionais, músicas do país de origem ou simplesmente melodias apreciadas e cantadas em conjunto. Com estas contribuições, a mestranda poderia organizar, por exemplo, uma instalação sonora que permitisse às famílias, bebés e crianças a exploração

conjunta das músicas partilhadas, promovendo a conexão afetiva e cultural entre os diferentes contextos de vivência musical. No entanto, devido à limitação temporal, estas dimensões - igualmente relevantes para uma ação educativa completa e integradora, própria do trabalho do educador de infância - acabaram por não ser exploradas com igual profundidade, tendo sido necessário centrar o foco da investigação nos elementos mais diretamente ligados aos objetivos traçados.

Posto isto, a mestranda ambiciona aprofundar os seus conhecimentos teórico-práticos na área da música para a infância. De facto, a redação do RE despertou um interesse particular pela investigação, tanto pela construção de aprendizagens e conhecimento relevantes, como pela possibilidade de contribuir para práticas pedagógicas mais significativas. A mestranda reconhece, no entanto, a importância de articular este percurso académico com a prática profissional, sentindo necessidade de se manter em contacto com o terreno. A vivência com as crianças, os contextos e os desafios reais da ação educativa são, para si, essenciais para consolidar aprendizagens, testar ideias e manter vivo o sentido do trabalho.

Apesar de o seu percurso académico ter sido longo e exigente, foi também um caminho de aprendizagens, descobertas e encontros significativos que permitiram à mestranda reencontrar-se consigo mesma e construir a sua identidade profissional de forma mais consciente e coerente com os seus propósitos. Ao olhar para trás, reconhece que, sem estes 9 anos de experiência académica, talvez hoje estivesse num percurso profissional que não a realizasse genuinamente. Ter trilhado este caminho permitiu-lhe encontrar o seu lugar e vislumbrar novas possibilidades, onde a paixão e o respeito pelas artes e pela infância podem finalmente revelar-se de forma plena e genuína.

Para concluir esta reflexão, recupera-se uma perspetiva profundamente significativa sobre o papel das artes na infância e na vida humana:

A função especial da arte é fortalecer, ampliar, iluminar, transformar e, em última análise, fazer da vida algo que valha a pena ser vivido, mais "como vida". O sujeito das artes é a consciência humana, deliberadamente ampliada e explorada. É por isso que as artes têm sido muitas vezes ligadas a sonhar ou ao "outro mundo". A arte intensifica, une, não nos dá a confusão da mera experiência, mas o que Dewey (1934) denomina "uma experiência". Quando acaba, é óbvio que sentimos um deslocamento, um solavanco, um voltar a si em outro mundo, não porque o mundo da arte é menos real, mas porque é mais real, mais vividamente experimentado, mais vivo, mais altamente integrado e estruturado do que grande parte de nossa existência. O que experimentamos é uma sensação de perda, uma espécie de acordar para menos realidade, uma sensação familiar a cada criança que não quer terminar a última página de uma história. (Swanwick, 2014, p. 75)

Que se possam, pois, continuar a criar momentos de brincar onde a infância e a arte se entrelacem, onde a vida se revele mais intensa, genuína e profundamente humana, e onde, como nas boas histórias, ninguém queira chegar ao fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J., Aspin, D., Barnes, E., Binch, N., Clement, B., Dougan, D., Fairbairn, A., Gilmour, M., Glynne-Jones, M., Hedley-Lewis, R., Hodson, G., Hutchinson, A., Jagger, T., Jeffery, R., Melling, G., McLaren, J., Osgathorp, B., Owen, J., Plaskow, M., ... Williams, D. (1989). *The Arts in Schools: Principles, practice and provision*. (2.^a ed.). Calouste Gulbenkian Foundation. <https://gulbenkian.pt/uk-branch/publications/the-arts-in-schools/>
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). II – 4. A Investigação-Ação e suas Modalidades. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Simão, M., Oliveira, A., & Ferreira, S. (2014). III^a Parte – Técnicas de recolha de dados. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Andress, B. (1998). Where's the Music in "The Hundred Languages of Children?". *General Music Today*, 11(3), 14-17.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. (1.^a ed.). Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (1.^a ed.). Porto Editora.
- Bond, V. (2015). Sounds to Share: The State of Music Education in Three Reggio Emilia – Inspired North American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 462-484. <https://doi.org/10.1177/0022429414555017>
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. (1.^a ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1990). Assembleia Geral das Nações Unidas. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Edições Almedina.

- David, M. & Appell, G. (2010). *Lóczy, Una Insólita Atención Personal*. (3.ª ed.). Octaedro.
- Davis, J. & Gardner, H. (2002). As Artes e a Educação de Infância: Um Retrato Cognitivo-Desenvolvimental da Criança como Artista. Em B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 427-460). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *O perfil específico de desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 344/90 do Ministério da Educação. (1990). *Bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar*. Diário da República: I série, n.º 253. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014, 1ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Pontos de partida – Aspectos gerais. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 23-36). Penso.
- EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. (2015). European Early Childhood Education Research Association. <https://www.eecera.org/about/ethicalcode/>
- Elliott, D. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. (1.ª ed.). New York.
- Esteireiro, P. (2014). Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4(1), 95-105. <https://doi.org/10.34639/rpea.v4i1.49>
- Ferreira, N. & Vieira, M. (2019, Setembro 4-6). *A formação musical do educador de infância nos cursos superiores portugueses na atualidade* [Comunicação em conferência]. Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /II Congreso de la

- Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930685209781>
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2007). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed.). (pp. 25-60). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2018). A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. Em J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Mérito e Justiça – Investigação e intervenção em educação* (pp. 81-102). Fundação Manuel Leão. https://www.researchgate.net/publication/328449505_A_VOZ_DAS_CRIANCAS_NA_ACAO_PEDAGOGICA_E_NA_INVESTIGACAO_EDUCACIONAL
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 137-150). Penso.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. (1.ª ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. (1.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/750>
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9.ª ed.). Editorial Graó.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed.). (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. (1.ª ed.). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Penso.
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia*. (5.ª ed.). Octaedro – Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Exchange*, 3(94), 52-56.
- Malotti, A. & Vieira, M. H. (2022). A música na educação pré-escolar em Portugal. Mapeamento da temática nas produções académicas. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 1(148), 64-75. <https://hdl.handle.net/1822/84979>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- McPherson, G. (2006). *The Child as Musician – A handbook of musical development*. (1.ª ed.). Oxford University Press.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed.). (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira, M. (2018). *Um Novo Olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: Um*

Desafio da Contemporaneidade. In A. Melo (Org.), *Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística - Educação Artística no Sistema de Ensino Português: Conquistas e Desafios* (pp. 262-272). Edição IPV/ESE/CI&DETS. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261-8-8>

Peery, J. C. (2002). A Música na Educação de Infância. Em B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (2005). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. (7.ª ed.). Martins Fontes.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A Psicologia da Criança*. (1.ª ed.). Edições Asa.

PNA - Plano Nacional das Artes dos Ministérios da Cultura e da Educação. (2019). <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projeto Curricular da Sala A de Educação Pré-Escolar (2024/2025). [Não publicado].

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2022/2025). [Não publicado].

Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar (2024/2025). [Não publicado].

Projeto Pedagógico do Grupo de Creche (2023/2024). [Não publicado].

Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 107-116). Penso.

Rodrigues, A. (2022). Métodos e dados visuais em Investigação Qualitativa: Natureza, Função e Exemplo Prático com uso de Fotografias. *New Trends in Qualitative Research*, 10(e527), 1-19. <https://doi.org/10.36367/ntqr.10.2022.e527>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. (1.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Swanwick, K. (2014). *Música, mente e educação*. (1.ª ed.). Autêntica Editora.

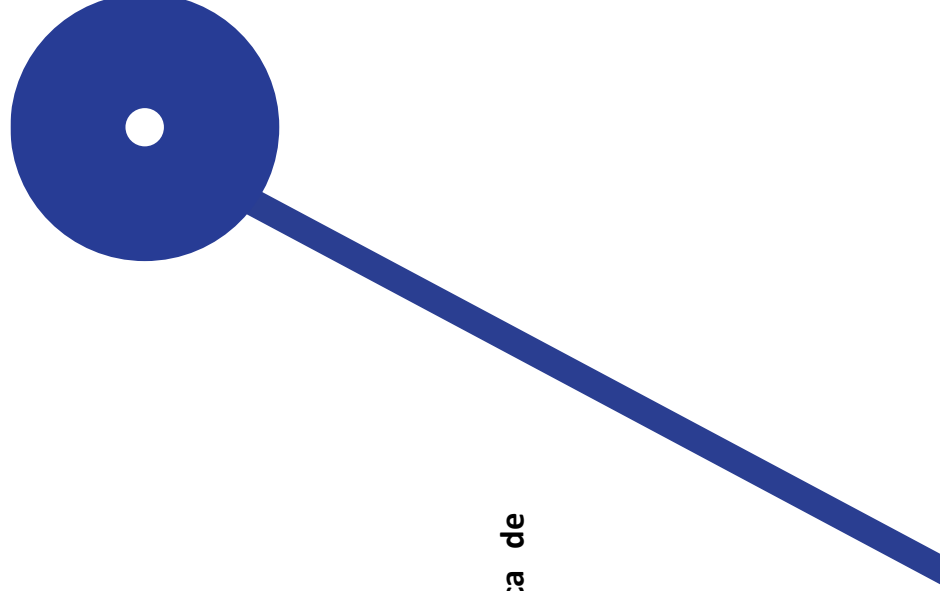
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiæ*, 3(1), 155-215. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S109>
- Vecchi, V. (2017). *Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. (1.^a ed.). Phorte.
- Vecchi, V. (2016). O papel do atelierista. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 123-129). Penso.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, K. (2018). Moving To The Beat: Using Music, Rhythm, And Movement To Enhance Self-Regulation In Early Childhood Classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-100. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-y>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**A Música como Linguagem Artística de
Expressão, Criatividade e Afeto**
Raquel Ferreira Fernandes