

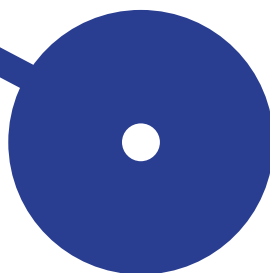
M

MESTRADO
Educação Pré-escolar

Do cantar ao contar: A música e a sua interdisciplinaridade na Educação de Infância

Mariana Sofia Antunes Fernandes

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Sofia Antunes Fernandes

**Do cantar ao contar: A música e a sua interdisciplinaridade na
Educação de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientação: Prof. Doutor Rui Manuel Pereira da Silva Bessa

Co-orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

É com um enorme orgulho e gratidão que chego ao fim daquele que sempre foi o meu sonho. Desde os meus sete anos que sempre disse que gostava de ir para a faculdade, ainda que com essa idade não tivesse a consciência e a noção do que isso significaria e muito menos qual a área pela qual me queria formar. Aos 17 anos escolhi a área da Educação, pois sabia que poderia dar o melhor de mim aos outros, nomeadamente aos mais pequenos, através de experiências pessoais que ia desenvolvendo de forma voluntária e no qual tiveram um impacto significativo na minha vida, destacando principalmente o meu papel enquanto catequista.

Se hoje chego aqui convicta de que fiz a escolha mais acertada da minha vida, aos meus pais o devo, pois, sempre me apoiaram nas minhas decisões e sempre me deram as bases necessárias para eu continuar com o meu sonho. O apoio incondicional e a confiança diária que depositaram em mim, fez com que eu ganhasse coragem para enfrentar todos os desafios que fui ultrapassando ao longo desde anos, fazendo-me acreditar nas minhas capacidades, no meu valor e potencial. Com o carinho e proteção característicos da minha mãe e da exigência do meu pai, fez de mim uma pessoa capaz de amar e de ser amada na medida certa, e ciente de que sem esforço e dedicação, dificilmente alcançamos os nossos objetivos de acordo com aquilo que é merecedor e significado do trabalho desenvolvido. Aproveito também para agradecer a toda a restante família por todo o apoio e suporte ao longo de toda a minha vida e especialmente nesta fase.

Gostaria de agradecer de igual modo ao meu namorado, João, que esteve sempre presente e disposto a ajudar-me em tudo aquilo que eu precisasse. Obrigada por me apoiares em tudo, por aturares as minhas ansiedades e feitio, que nem sempre é muito fácil ainda para mais, em dias de maior stress e pressão, obrigada por me acolheres nos dias mais silenciosos e acima de tudo obrigada por seres a pessoa que és comigo.

Agradecer ainda a algumas pessoas especiais que se foram cruzando no meu caminho académico, à minha Txutxuca e à minha Carolita, gostava de agradecer a vossa presença e apoio ao longo destes anos e os momentos incríveis que partilhamos juntas, que sem dúvida tornaram tudo mais leve e alegre. Às minhas 4 maravilhosas que tornaram o meu Mestrado num ciclo mais tranquilo e recheado de bons momentos, um obrigada à minha Ritinha, Ju, Cris e por fim, mas não

menos importante, pois ocupou dois lugares muito especiais neste caminho, a minha Pacheco que não só foi uma amiga com “A” grande como foi um par de estágio incrível, obrigada meninas do fundo do coração.

Gratificar igualmente todo o trabalho dos docentes que passaram pela minha formação, mas de uma forma especial à Professora Susana Esteves pelo acompanhamento e supervisão da Prática Educativa Supervisionada em Creche e por todas as sugestões e reflexões realizadas ao longo do meu processo de aprendizagem. Deixar um especial agradecimento ao Professor Rui Bessa pela orientação deste Relatório de estágio e por todo o cuidado, atenção e disponibilidade para me ajudar, com sugestões de melhoria e reflexão no desenvolvimento do meu relatório e por fim, agradecer à Professora Margarida Barbieri igualmente pela supervisão na Prática Educativa Supervisionada na EPE, e posterior co-orientação do presente relatório de estágio.

Gostaria ainda de deixar uma palavra de apreço às instituições educativas, bem como às Educadoras Cooperantes e assistentes operacionais que me receberam de braços abertos e dispostas a desenvolvermos uma aprendizagem conjunta. Às crianças com quem estive, dizer-lhes novamente, que foi um gosto ter estado com elas e aprender tanto com elas, pois acredito que aprendi mais com elas, do que elas comigo.

Por fim, queria gratular-me por todo o caminho e por todo o meu investimento e empenho diário para fazer e dar sempre o melhor de mim em tudo aquilo em que me envolvo, uma vez que acredito que só assim é que me sinto realizada e feliz, pois o meu dever foi cumprido e bem cumprido.

A cada um de vocês, o meu muito obrigada por tudo!

RESUMO ANALÍTICO

A realização deste relatório de Estágio (RE) surge como um dos parâmetros de avaliação da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Porto (ESE), do Instituto Politécnico do Porto (IPP). Através da redação deste relatório, tornar-se-á mais explícito e objetivo o percurso formativo desenvolvido pela mestranda, em contextos educativos, nomeadamente na Educação em Creche e Educação Pré-Escolar, de modo a ser possível a compreensão das decisões pedagógicas adotadas pela mestranda, desenvolvendo uma prática educativa consciente, apreciativa, reflexiva e focada primordialmente na criança, e na sua imagem, enquanto agente ativo, participativo e responsável.

A prática pedagógica desenvolvida em contexto real permitiu à mestranda não só investigar, por intermédio da Metodologia de Investigação-Ação, como analisar, refletir e interpretar as ações desenvolvidas pelas crianças e equipa educativa, como forma de agir em conformidade com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança, promovendo ações pedagógicas cada vez mais dinâmicas e transformadoras, baseadas e fundamentadas de acordo com abordagens pedagógicas que priorizam a participação ativa da criança, bem como a valorização da sua voz.

Neste sentido, e tendo sido a Música o tema central para a redação deste relatório, relacionada com a Literatura para a Infância, tornou-se essencial explorar estas duas áreas a par da articulação intrínseca com outras áreas de experiência e aprendizagem, e de conteúdo, como forma de valorizar e compreender o papel fundamental da Música e da Literatura no desenvolvimento da criança, considerando de extrema relevância os diferentes níveis e etapas de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação de Infância; Música; Literatura para a Infância; Brincar; Criança

ABSTRACT

This Internship Report (IR) is one of the assessment criteria for the Supervised Educational Practice (SEP) course unit of the Master's Degree in Preschool Education at the Porto School of Education (ESE), part of the Polytechnic Institute of Porto (IPP). Through the preparation of this report, the training path undertaken by the master's student in educational settings, specifically in Early Childhood Education and Preschool Education, will become more explicit and objective, making it possible to understand the pedagogical decisions made by the master's student, who has developed a conscious, appreciative, reflective educational practice focused primarily on the child and the child's self-image as an active, participatory, and responsible agent.

The pedagogical practice carried out in a real-world setting enabled the master's student not only to conduct research using the Action Research Methodology, but also to analyze, reflect on, and interpret the actions undertaken by the children and the educational team as a means of responding to the needs and interests of the group and of each child, thereby fostering increasingly dynamic and transformative pedagogical activities based on and grounded in pedagogical approaches that prioritize the child's active participation and value your voice.

In this regard, and given that music has been the central theme of this report—in relation to children's literature—it has become essential to explore these two areas alongside their intrinsic connection with other areas of experience, learning, and content, as a way to highlight and understand the fundamental role of music and literature in child development, taking into account the extreme importance of the different levels and stages of development.

Keywords: Early Childhood Education; Music; Children's Literature; Play; Child

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

AGD: Atraso Global do Desenvolvimento

CREC: Complemento Regulamentar Específico do Curso

EECERA: European Early Childhood Education Research Association

EI: Educação de Infância

EPE: Educação Pré-Escolar

IA: Investigação-Ação

MEM: Movimento da Escola Moderna

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC: Orientações Pedagógicas para Creche

PNA: Plano Nacional das Artes

PES: Prática Educativa Supervisionada

RE: Relatório de Estágio

RFA: Regulamento de Frequência e Avaliação

UC: Unidade Curricular

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Jogos musicais ligados às fases de desenvolvimento	22
Figura 2 Construção do jardim artístico.....	62
Figura 3 Mural_Documentação pedagógica	64
Figura 4 Leitura interativa da história.....	67
Figura 5 Representação teatral.....	68
Figura 6 Jardim de Girassóis	69
Figura 7 Organização do espaço	75

ÍNDICE DE APÊNDICES

A: Registos Fotográficos dos Contextos Educativos

A1: Contexto da Prática Educativa Supervisionada em Creche

A1.1: Sala de atividades

A1.2: Espaço exterior

A 1.3: Rotina diária no contexto de Educação em Creche

A 1.4: Organização semanal no contexto de Educação em Creche

A2: Contexto da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A2.1: Sala de atividades

A 2.2: Rotina diária no contexto de Educação Pré-Escolar

B: Registos Fotográficos das Ações Desenvolvidas

B1: Ações desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Creche

B1.1: O Bicho-de-conta e outras espécies

B1.2: Vê o girassol

B2: Ações desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

B2.1: Reorganização das áreas da sala de atividades

B2.2: À procura do urso! Uma exploração musical

B2.3: Descubre o par de sons

C: Planificações Semanais

C1: Planificações Semanais desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Creche

C1.1: Planificação semanal de 7 a 11 de abril de 2025

C1.2: Planificação semanal de 14 a 18 de abril de 2025

C1.3: Planificação semanal de 21 a 25 de abril de 2025

C1.4: Planificação semanal de 28 de abril a 2 de maio de 2025

C1.5: Planificação semanal de 5 a 9 de maio de 2025

C1.6: Planificação semanal de 12 a 16 de maio de 2025

C1.7: Planificação semanal de 19 a 23 de maio de 2025

C1.8: Planificação semanal de 26 a 30 de maio de 2025

C2: Planificações Semanais desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Educação

Pré-Escolar

C2.1: Planificação semanal de 27 a 31 de outubro de 2025

C2.2: Planificação semanal de 3 a 7 de novembro de 2025

C2.3: Planificação semanal de 10 a 14 de novembro de 2025

C2.4: Planificação semanal de 17 a 21 de novembro de 2025

C2.5: Planificação semanal de 24 a 28 de novembro de 2025

C2.6: Planificação semanal de 1 a 5 de dezembro de 2025

C2.7: Planificação semanal de 8 a 12 de dezembro de 2025

C2.8: Planificação semanal de 5 a 9 de janeiro de 2026

C2.9: Planificação semanal de 12 a 16 de janeiro de 2026

D: Grelhas de Avaliação

D1: Grelha de avaliação da Prática Educativa Supervisionada em Creche

D2: Grelha de avaliação da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Modelo da planificação semanal

Anexo B – Modelo da grelha de avaliação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	17
1.1. CONTRIBUTOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	19
1.1.1. A TRANSVERSALIDADE DA MÚSICA.....	24
1.2. A RELAÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA COM A MÚSICA.....	28
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
2.1. CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO EM CRECHE.....	35
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	35
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO EM CRECHE	37
I. ESPAÇO E MATERIAIS.....	37
II. TEMPO PEDAGÓGICO.....	38
III. GRUPO DE CRIANÇAS.....	40
2.2. CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	43
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	43
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	45
I. ESPAÇO E MATERIAIS.....	45
II. TEMPO PEDAGÓGICO.....	47
III. GRUPO DE CRIANÇAS.....	48
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	50
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	54
3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO EM CRECHE.....	55
3.1.1. DA LEITURA NARRATIVO-MUSICAL À EXPRESSÃO PLÁSTICA: “O BICHO-DE-CONTA E OUTRAS ESPÉCIES”	56
3.1.2. “VÊ O GIRASSOL”: UMA HISTÓRIA DE CANTAR TRANSDISCIPLINAR.....	65
3.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	72

3.2.1. À PROCURA DO URSO! UMA EXPLORAÇÃO MUSICAL BASEADA NA OBRA "VAMOS À CAÇA DO URSO", DE MICHAEL ROSEN.....	74
3.2.2. DESCOBRE O PAR DE SONS: DA DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA À CORRESPONDÊNCIA MATEMÁTICA	79
REFLEXÃO FINAL	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS.....	94
DOCUMENTOS LEGAIS	94

INTRODUÇÃO

*"Uma educação que separa a música da linguagem, ou a arte da lógica, fragmenta a criança. O currículo deve ser um organismo vivo onde a música é o coração que irriga todas as outras áreas do saber."
Snyders (1992)*

Na qualidade de certificação acadêmica da mestranda, a composição deste relatório de estágio (RE) constitui uma das componentes conjeturada no Mestrado de Educação Pré-Escolar, particularmente na Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES) que pressupõe o relato das experiências desenvolvidas em contexto educativo e o aprofundamento das competências teóricas exploradas pela mestranda ao longo do seu processo de formação. Através da exploração teórico-prática, desenvolvida em contextos educativos reais, foi possível implementar ações pedagógicas conducentes com os valores e princípios, éticos, morais e educativos, desenvolvendo assim práticas focadas na intencionalidade educativa e na reflexão consciente e fundamentada que marcou o percurso da mestranda ao longo do seu processo de formação. Conforme previsto no Decreto Lei n.º 79/2014 (2014), versão consolidada, este relatório de estágio (RE), alvo da realização de uma defesa pública obrigatória, que confere à mestranda o grau de mestre, permitindo-lhe assim desempenhar funções profissionais, entre as quais teve oportunidade de experienciar, durante um curto espaço de tempo, no decorrer dos estágios realizados tanto em Educação em Creche como em Educação Pré-Escolar.

Em conformidade com o Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC), a PES define ainda as condições de avaliação do presente relatório, entre as quais são destacados parâmetros como a valorização das peculiaridades do trabalho escrito, bem como da apresentação oral, demonstrando uma postura e um discurso crítico, sustentado e comedido, assim como o cumprimento do Regulamento de Frequência e Avaliação (RFA) pertencente ao CREC que pressupõe a assiduidade integral quer nos seminários orientados na instituição académica, bem como nas instituições educativas onde foram realizados os estágios nos diferentes contextos educativos.

No decorrer das PES, desenvolvidas em contexto de Educação em Creche e EPE, a mestranda reconhece que aprimorou os seus conhecimentos teóricos, refletindo-se na progressiva melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Tal foi possível devido às contínuas

reflexões, realizadas com o par pedagógico e as equipas educativas com quem experienciou, e ainda com a supervisora institucional. Estas reflexões foram essenciais para o progressivo melhoramento das ações, bem como do discurso pedagógico proferido. Assim, este RE pretende demonstrar a construção da aprendizagem realizada pela mestranda, baseada e priorizada na qualidade educativa, preconizado pelos níveis de bem-estar e envolvimento demonstrados pelas crianças, adaptando e adequando as práticas às prioridades expressas pelas mesmas, contribuindo deste modo para o desenvolvimento integral e holístico de cada uma.

Nesta lógica, a mestranda considerou relevante definir o seu tópico de investigação relacionado com a Música e a Literatura para a Infância, pois apesar de ser um tema do seu interesse pessoal, destacou igualmente como um interesse e necessidade dos grupos de crianças com quem contactou ao longo das PES. Conforme descrito na revisão da literatura deste RE, a mestranda sentiu a necessidade de valorizar estas duas áreas em articulação com outras, uma vez que reconhece que ambas são utilizadas maioritariamente como meros momentos de transição e não como ferramentas pedagógicas que adquirem um elevado potencial e versatilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, assim como detém repercussões bastante positivas no desenvolvimento da criança.

Deste modo, o presente RE encontra-se estruturado em três grandes capítulos, que abordam desde a fundamentação teórica do tópico em investigação, a contextualização das instituições educativas e das características estruturantes, e dos grupos de crianças, até à descrição, análise e interpretação de algumas ações pedagógicas desenvolvidas em contexto educativo, onde são mencionados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, que a mestranda considera crucial para o aperfeiçoamento da sua prática educativa, e posterior, prática profissional.

O primeiro capítulo intitulado por, A Música na Educação de Infância, faz referência a um enquadramento legal e teórico devidamente estruturado e sustentado com documentos legais, sendo necessário recorrer à subdivisão deste capítulo em três subcapítulos, entre os quais são destacados os contributos da música no desenvolvimento das crianças, aos vários níveis, desde o sócio-afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor, focando posteriormente, estes contributos na transversalidade que a música adquire com outras áreas do saber essenciais para o desenvolvimento de competências complementares à Música. Como forma de finalizar o primeiro

capítulo, o subcapítulo referente à relação da Literatura para a Infância com a Música reforça a importância das histórias cantadas e das canções enquanto experiências educativas promotoras do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e culturais.

O segundo capítulo debruça-se na caracterização dos contextos educativos experienciados, de modo a compreender os valores e princípios pelos quais, as instituições educativas se regem, e as características do ambiente educativo e da respetiva organização e gestão dos espaços, tempos, materiais e das interações entre os atores, contemplando ainda a organização e gestão dos grupos de crianças que a mestranda teve oportunidade de acompanhar, em colaboração com as equipas educativas que se cruzou. Ainda no segundo capítulo surge a Metodologia de Investigação-Ação que explora o Brincar e a sua importância, articulada com a Música e outras áreas do saber.

O terceiro capítulo dedica-se à descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo dos estágios e enquadradas com o tema deste RE. Neste capítulo são descritas e analisadas primeiramente as ações desenvolvidas em contexto de Educação em Creche, no qual é destacado de forma significativa os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças, e posteriormente foram descritas e analisadas as ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar que destacam a exploração livre dos materiais e a escuta ativa essencial para um ambiente educativo organizado e harmonioso.

Em modo de conclusão, a realização deste RE simboliza o desenvolvimento do percurso académico da mestranda, refletindo a sua consciência crítica, analítica e fundamentada relativamente à experiência realizada numa realidade muito semelhante à prática profissional de um/a Educador/a de Infância.

1. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A Música adquire um papel fundamental na vida do Ser Humano, mas torna-se mais significativo na Educação de Infância, uma vez que permite o desenvolvimento precoce de competências pessoais, sociais e culturais imprescindíveis ao desenvolvimento integral da criança. Torna-se igualmente um elemento de relevância no desenvolvimento de qualquer Ser Humano, uma vez que é definida como uma linguagem universal, que nos permite comunicar em todo o mundo. Para Monteiro (1997), “a música (...) é geralmente entendida como uma produção humana, tendo como fim a audição também pelo próprio homem: a música é, na sua essência, feita, imaginada, pensada, construída pelo Homem com base no material sonoro de que dispõe.”.

Considerando a legislação vigente em Portugal, a presença da Música influencia positivamente o desenvolvimento da criança na medida em que, se apresenta como uma ferramenta pedagógica, essencial para uma aprendizagem holística e integradora, no que diz respeito à Educação Artística, desde os primeiros anos de vida. Desta forma, o Decreto Lei n.º 344/1990 (1990), determina através da formulação das bases gerais da organização da Educação Artística para os diferentes níveis da Educação, que a Educação Artística deve contemplar uma articulação integradora entre as várias áreas de conhecimento, entre as quais são destacadas com maior incidência: a música, dança, teatro e as artes plásticas.

Em conformidade com o Decreto Lei n.º 344/1990 (1990), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, 1986), define como um dos objetivos centrais, de acordo com o artigo 5.º, alínea f), o desenvolvimento de competências associadas à expressão, comunicação e criatividade, valorizando significativamente a dinamização de práticas educativas conducentes ao reconhecimento das expressões artísticas como parte integrante do desenvolvimento da criança. Deste modo, e segundo o artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, (2019), toda a criança tem o direito ao descanso e à participação de qualquer atividade seja ela cultural, artística e/ou recreativa, contribuindo assim para a valorização não só das expressões artísticas e culturais, como da imagem da criança enquanto agente ativo e participativo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando o que acontece frequentemente nos contextos educativos, a música é essencialmente utilizada como uma mera estratégia lúdica, ao invés de ser uma ferramenta pedagógica imprescindível à formação da criança enquanto cidadão ativo e participativo e torna-se assim possível conciliar a ludicidade ao desenvolvimento da expressão e criação de novas aprendizagens tendo por base a Música (Marinheiro & Pereira, 2017). Assim, em consonância com Marinheiro e Pereira (2017), Santos et al. (2017) concordam com o facto da música englobar em si diversas formas de aprendizagem para além das canções, ritmos, melodias, entre outros, pois se analisarmos em profundidade o papel da música na Educação de Infância, facilmente compreendemos a relação intrínseca que estabelece com outras formas de desenvolver aprendizagens, sejam elas de carácter mais formal ou não formal. Swanwick (1999, citado por Costa, 2016, p.9) realça ainda que “toda a música faz parte da rotina da vida da criança e ela assume um papel de aprendizagem no desenvolvimento de conteúdos”, ou seja, a implementação de práticas educativas intencionais, contextualizadas e espontâneas, baseadas na música e inseridas no quotidiano das crianças fará com que desenvolvam a sua sensibilidade, sentido estético e artístico, concentração, coordenação motora, socialização e perseverança.

Como forma de sustentar a importância das artes e do património na formação de todos os indivíduos, mais concretamente, das crianças e jovens, o Plano Nacional das Artes, (2019) através do Plano de Ação Estratégica propõe como um dos principais eixos de intervenção a Educação e Acesso (Eixo C), destacando como um dos objetivos basilares a utilização do poder criativo associado à interdisciplinaridade das artes como ferramenta para proceder a alterações no Sistema educativo, tornando-se mais abrangente e flexível no que diz respeito à interligação das várias áreas do saber permitindo o desenvolvimento de diferentes perfis de aprendizagem, à medida que incentiva a inclusão das artes como recurso pedagógico, criativo e transversal na exploração dos diferentes domínios de aprendizagem, propostos essencialmente pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Lopes da Silva et. al., (2016) realçam o destaque da música, enquanto expressão artística e cultural, no contexto educativo devido à sua articulação, nomeadamente com outros Subdomínios presentes na Área da Expressão e Comunicação e subsequentemente com o domínio da Educação Artística englobando desta forma as artes visuais, o jogo dramático/Teatro e a dança, que vão adquirindo uma importância substancial, considerando a sua relevância para o

desenvolvimento global da criança. Seguindo esta linha de pensamento, Marques et al. (2024), acrescentam ainda que, no que diz respeito às Áreas de experiência e aprendizagem definidas pelas Orientações Pedagógicas para Creche, mais concretamente a área da Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais, o contacto da criança na primeira infância com a música ocorre enquanto explora e interage com o mundo e a sociedade envolvente através do tato, olhar, cheiro, sons, movimento e do próprio brincar.

Considerando o presente enquadramento legal e teórico, ao longo deste capítulo tornou-se explícito que a música na EI adquire um papel de especial importância no desenvolvimento global da criança, assim como a sua implementação enquanto recurso pedagógico, no contexto educativo, possui uma relevância extrema para a sua valorização enquanto expressão artística, comunicativa e criativa, conforme explorado no PNA (2019), à medida que estabelece uma relação de interdisciplinaridade com outras áreas do saber e de aprendizagem.

1.1. CONTRIBUTOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Atendendo às várias perspetivas tidas por diversos investigadores pode-se constatar que a criança já desde a sua permanência no útero da mãe que reage a estímulos sonoros vindos do exterior. O contacto com experiências sonoras contribui para o bem-estar e satisfação do bebé e da criança, tal como afirma Hohmann & Weikart (2004, p. 658), através da seguinte citação: “[a]inda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhes com pontapés e outros movimentos.”. Em conformidade com o autor destacado anteriormente, Sousa (2003a, citado por Cardoso 2013) explicita que, já fora do útero da mãe, o bebé possui a capacidade de reconhecer alguns sons, sons esses que farão parte do seu “universo sonoro” ao longo da sua vida, nomeadamente, a voz da mãe. Mesmo antes da criança iniciar a comunicação verbal, numa primeira fase da sua vida, esta comunica a partir da emissão de sons e sílabas repetitivas, como forma de se preparar para a fala, e a este fenómeno designamos de balbúcio. Neste processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, é possível estabelecer alguns termos de comparação

com a música, nomeadamente, quando a criança escuta os sons, constrói e processa as suas representações e conexões internas, atribuindo assim um significado ao que escuta, e posteriormente, ao que fala. Segundo Gordon (2000, p.18) a forma como a música é escutada e interpretada, é semelhante ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, na medida em que recorre a processos de discriminação auditiva e cognitiva, de modo a atribuir um significado ao que ouve e fala.

A presença da música e de experiências sonoras no quotidiano das crianças contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sócio-afetivas, cognitivas, linguísticas e psicomotoras, apesar que, do ponto de vista da mestrada, esta é uma temática que possui um suporte reflexivo e valorativo pouco relevante nos contextos educativos, considerando concretamente as potencialidades da Música na sua totalidade. Neste sentido, em termos sócio-afetivos, tendo em conta a fundamentação da Teoria de Henri Wallon (1941), a afetividade parte do pressuposto que é algo que influencia o Ser Humano de forma interna ou externa e encontra-se diretamente relacionado com as sensações associadas ao bem e/ou mau estar, e segundo o próprio autor Wallon (1941, citado por Monteiro 2020) a afetividade desenvolve-se, tendo em conta diferentes estágios de desenvolvimento da criança. O primeiro estágio, correspondente do nascimento até ao primeiro ano de vida, denominado por impulsivo-emocional. Este é o período onde a criança demonstra a sua afetividade por intermédio de movimentos corporais, maioritariamente, descontrolados. O segundo estágio, do primeiro ano aos três anos de idade, designado como o período sensório-motor, a criança evidencia sinais explícitos de locomoção e, tendencialmente, da fala, tornando-se notável a sua afetividade a partir do questionamento constante sobre o mundo que a rodeia. Por fim, o terceiro estágio, diz respeito ao personalismo, e ocorre entre os três e os seis anos de idade, e é quando a criança se desenvolve de forma substancial, uma vez que começa a compreender o seu papel enquanto agente social e estabelece a diferenciação entre o eu e o outro. Desta forma, Nogueira (2004) expressa o seu parecer de que "(...) os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para o reconhecimento científico." (p.24). Assim sendo, é legítimo concluir que a música influencia positivamente e significativamente a construção da afetividade de qualquer criança por intermédio da exploração e apropriação das inúmeras potencialidades que nos oferece.

Do ponto de vista psicomotor, é facto que, desde o nascimento de uma criança, a mesma utiliza o seu corpo como meio de comunicação através de movimentos como, o choro, o riso, movimentos com as mãos e os pés, contudo este movimento não é sinónimo de locomoção. Uma das formas de auxiliar a locomoção inicial de uma criança, pode partir da utilização da música como ferramenta para estimular o desenvolvimento motor. Num contexto educativo como a Educação em Creche, este recurso pode ser facilitador, na medida em que a utilização de canções com gestos, as danças, os movimentos com as palmas ou os pés e o próprio movimento ao som da música farão com que se tornem evidentes os progressos relativamente à motricidade, coordenação motora e o sentido rítmico da criança. Já num contexto de EPE, a utilização da música resultará no desenvolvimento da consciência da criança quanto ao conhecimento do seu corpo e do espaço, permitindo assim o progressivo melhoramento das suas competências motoras. Desta forma, é possível identificar uma correlação entre o domínio motor e musical, sendo justificável pelo fator de complementaridade existente entre estas duas áreas, particularmente segundo a perspetiva do autor Dalcroze, na sua obra denominada por *Euritmia*, do século XIX, em que Pichia et al. (2013, citado por Monteiro 2020) realça “A rítmica constituiu-se em um estudo do ritmo corporal, através de uma prática analítica de diversas classes de movimentos do corpo.” (p. 80). Seguindo esta perspetiva, os jogos musicais surgem igualmente como recurso pedagógico para o desenvolvimento motor aliado à Música, pois de acordo com Brécia (2003 citado por Santos 2016), estes podem ser categorizados segundo as fases de desenvolvimento da criança, destacando primordialmente três fases, conforme é possível analisar, de seguida, na figura 1.

Figura 1

Jogos musicais ligados às fases de desenvolvimento, adaptado de Santos (2016)

Sensório-Motor (até os dois anos): São atividades que relacionam o som e o gesto. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. Favorecem o desenvolvimento da motricidade.

Simbólico (a partir dos dois anos): Nesta fase a criança procura representar o significado da música, o sentimento e a expressão. O som tem função de ilustração, de sonoplastia. Contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Analítico ou de Regras (a partir dos quatro anos): São jogos que envolvem a estrutura da música, onde são necessárias a socialização e organização. Ela precisa de se escutar a si mesma e aos outros, esperando a sua vez de cantar ou tocar. Ajudam no desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

Partindo da análise da figura 1 é possível concluir que o contacto com a Música potencia não só um desenvolvimento progressivo ao nível das competências motoras finas e grossas, assim como promove uma crescente autonomia, que no parecer de Carneiro et al. (2022) é igualmente um aspeto consideravelmente significativo no que toca à promoção de uma comunicação através da utilização de gestos que permitem um crescimento holístico. Para além disso, contribui ainda para o equilíbrio do sistema nervoso manifestando-se positivamente no seu desenvolvimento emocional, pois as crianças ao escutarem e relacionarem-se com a Música constroem a capacidade de reconhecer e distinguir as suas emoções resultando na formação da sua consciência emocional e empática. Transversalmente à formação da consciência emocional e empática, em termos sociais, a Música cria oportunidades de interação e convivência social que permite à criança tornar-se parte integrante de um grupo, compreendendo as regras de convivência social e regular as suas emoções, fomentando deste modo o respeito pelo outro, entre as demais competências necessárias para a coexistência em sociedade (Raposo, 2025, p.31).

Em relação ao contributo da Música quanto ao desenvolvimento cognitivo é importante compreender primeiramente a forma como a mesma se processa no cérebro do Ser Humano. Sendo o nosso cérebro composto por dois hemisférios, cada qual responsável por determinadas competências, é possível afirmar, tendo em conta a explicação de alguns autores, de que são exemplo, Cardoso (2001) e Carneiro (2001, citado por Ilari 2003), o hemisfério esquerdo, designado também por hemisfério dominante, tem como função principal o processamento lógico-analítico, no qual atua na organização do desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da análise dos pequenos detalhes. Já o hemisfério direito relaciona-se com a parte mais criativa, intuitiva e compreensiva do desenvolvimento cerebral do Ser humano. Neste sentido, Carneiro (2001) e Ilari (2003) realçam a diferenciação do processamento do som nos dois hemisférios, pois se por um lado, no hemisfério esquerdo é onde ocorre a distinção dos sons verbais, por outro lado, no hemisfério direito são processados os sons musicais e sonoros que a criança escuta. Assim, considerando as experiências musicais que a criança vivencia no seu quotidiano, seja em contexto de sala de atividades ou num contexto mais informal, esta beneficia a sua capacidade de discriminar e processar diferentes sons permitindo-lhe ouvir melhor e facilmente prestar maior atenção a aspetos mais formais, como os ritmos, as melodias e as diferentes nuances de intensidade dos sons, desenvolvendo simultaneamente a sua memória, concentração, atenção, imaginação e criatividade. De acordo com a análise de alguns estudos, nomeadamente a Teoria das Inteligências Múltiplas de (Gardner, 1983, citado por Spodek, 2002), é na infância que ocorre de forma mais natural e espontânea a inteligência musical, desde que seja devidamente estimulada com intencionalidade e respeito a individualidade de cada criança, bem como o seu nível de desenvolvimento, uma vez que a criança reconhece a sua aprendizagem através do que vai explorando, conhecendo e manipulando. Consta-se que até aos dez anos de idade a criança possui as condições necessárias e suficientes para o aperfeiçoamento da sua inteligência musical, sem grandes condicionamentos.

Por fim, importa ainda realçar mais dois domínios relacionados ao contributo da Música no desenvolvimento da criança, particularmente ao desenvolvimento linguístico e do raciocínio lógico-matemático e espacial. Em relação ao desenvolvimento linguístico, autores como Gordon (2000) e Rodrigues (1998), estabelecem este paralelismo entre a Música e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, na medida em que, reconhecem que linguagem é o resultado da necessidade de comunicar, e por isso, a fala associa-se à forma como

comunicamos e o pensamento aquilo que pretendemos comunicar. Na Música este processo ocorre similarmente, pois permite-lhe refletir o modo como a comunicação é transmitida, sendo que, posteriormente, a audição corresponde ao que é rececionado e compreendido, através do que foi comunicado (Gordon, 2000). No que concerne, ao raciocínio lógico-matemático e espacial, Eugênio et. al. (2012), evidenciam o poder facilitador da Música no desenvolvimento do domínio matemático, dado que “As escalas musicais são constituídas por sons que têm relações matemáticas precisas entre si e, quando combinadas de determinadas maneiras, podem produzir resultados agradáveis aos ouvidos.”.

Após a redação do presente subcapítulo torna-se compreensível os contributos da música na Educação de Infância, adjacentes ao seu desenvolvimento. Apesar deste reconhecimento ser consciente, por vezes a sua exploração em contexto educativo fica aquém das suas verdadeiras potencialidades, uma vez que é dada maior importância à Educação na Música do que à Música na Educação (Marques, 2013). Por esta razão, os fundamentos utilizados ao longo deste capítulo demonstram as áreas de ação e intervenção para um desenvolvimento integral e saudável permitindo a existência de uma relação intrínseca entre a Música e outras áreas de desenvolvimento humano, entre as quais se interligam umas com as outras comprovando assim a possibilidade e a necessidade da Música enquanto área transversal e interdisciplinar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.1.1. A TRANSVERSALIDADE DA MÚSICA

O conceito de transversalidade, num contexto, como o da Educação de Infância, define-se por ser uma abordagem pedagógica que tem como finalidade articular as várias áreas do saber, de modo a desenvolver aprendizagens integradoras entre si e perpetuar à criança a compreensão da sua realidade permitindo-lhe refletir de forma consciente e crítica sobre os padrões sociais e culturais redefinindo possíveis transformações.

Num contexto educativo, surge associado a este termo, outro conceito que complementa a ideia base da transversalidade, denominado por Interdisciplinaridade. A Interdisciplinaridade consiste na ligação intrínseca entre as várias áreas do conhecimento e promove a transformação do pensamento, de modo a adotar uma postura crítica relativamente ao potencial, que cada área

pode proporcionar no desenvolvimento holístico da criança. Todavia, este fator transformativo dependerá da capacidade de abrir horizontes, e compreender a transcendência dos diferentes conteúdos, em prol de um desenvolvimento compartilhado, aproveitando as experiências vivenciadas pela criança. No parecer da mestranda este conceito não é devidamente explorado em contexto educativo, pois compreende que as capacidades criativas das crianças são condicionadas pelo adulto. Estas capacidades acabam por ser colocadas em causa, devido à maior importância dos resultados, ao invés do caminho percorrido até lá chegar. A mestranda acredita ainda que, o facto de existir uma transferência de conhecimentos, não permite à criança explorar, conhecer, compreender e criar de forma autónoma o seu próprio conhecimento, e neste aspeto a Interdisciplinaridade valoriza fortemente esta autonomia da criança em descobrir por ela o mundo que a rodeia, encontrando as respostas às suas curiosidades de forma independente.

O/A Educador/a enquanto mediador/a e facilitador/a do processo de aprendizagem da criança deve respeitar e atender às particularidades de cada uma, de modo a promover momentos onde se reflitam a equidade entre os processos de ensino e aprendizagem de um determinado grupo. Por isso, as Orientações Pedagógicas para Creche e simultaneamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar assumem como ponto primordial a intencionalidade educativa adotada pelos profissionais da área da Educação, uma vez que, permitir-lhes-á não só reconhecer as crianças, tendo em consideração as suas necessidades e interesses, agilizando todos os recursos disponíveis para beneficiar de uma educação baseada na inclusão, respeito e socialização, assim como refletirem de forma individualizada e coletiva, com outros agentes sociais, os princípios éticos e deontológicos que devem reger a sua prática profissional priorizando incessantemente o superior interesse da criança resultando numa prática pedagógica reflexiva e enquadrada na compreensão, interpretação e valorização significativa das aprendizagens das crianças.

Ao enquadrar a Música como uma área transversal da Educação de Infância, pode-se constatar que a sua utilização enquanto recurso pedagógico contribui significativamente para a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Para Veríssimo (2012, p.13), "A música é uma forma agradável de fornecer a base de conhecimento prévio para a aprendizagem, pois pode ser utilizada para promover o interesse por um dado tema, uma dada área (...)". Em conformidade com Veríssimo (2012), Lopes da Silva et. al., (2016) reiteram a importância da Música para o

desenvolvimento integral da criança, na medida em que, lhe concede a possibilidade de descobrir, testar e consolidar de forma estimulante competências fundamentais para o seu desenvolvimento global.

A Música ao integrar-se de forma intencional e contextualizada no ambiente educativo cria oportunidades estimulantes para a criança aprender com significado, enquanto fomenta capacidades socio-afetivas, cognitivas, linguísticas, psicomotoras e comunicativas. Esta inclusão da Música no contexto educativo é igualmente favorável para facilitar o desenvolvimento de aprendizagens baseadas na articulação com outras áreas do conhecimento, de que são exemplo, a área da Matemática, do Conhecimento do Mundo e no domínio da Educação artística, no qual contempla as áreas das artes visuais, o jogo dramático/ teatro e dança, que no fundo sendo áreas mais relacionadas com a arte e a sensibilidade complementam o trabalho da música de forma inerente, o que não invalida esta mesma articulação com as áreas da Matemática e do Conhecimento do Mundo, pois são igualmente transdisciplinares ao quotidiano da criança.

Relativamente à área da Matemática, esta estabelece uma ligação com a Música no que diz respeito ao potencial desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, nomeadamente na aprendizagem das componentes Números e operações, através da utilização de músicas onde se realizam a contagem dos numerais de forma crescente e decrescente consolidando assim o conceito de sentido de número; Geometria e Medida por intermédio da criação de certos padrões e sequências, no qual está implicitamente o ritmo musical, baseado na repetição e na alternância e ainda o desenvolvimento de noções espaciais relacionadas com a intensidade, o movimento e duração do som.

Na área do Conhecimento do Mundo destaca-se a construção de conceitos relacionados com a física do som, onde a criança aprende que o som é originado pela vibração, seja ela física, através do manuseamento dos instrumentos, ou humana, através do uso das cordas vocais. Esta relação permite também à criança aprimorar a sua observação científica e classificação auditiva, transversalmente à observação e escuta de paisagens naturais e sonoras.

No que diz respeito aos Subdomínios da Educação Artística, a música desempenha uma relação peculiar, uma vez que, nas artes visuais através do desenho e da escuta ativa é possível reproduzir

música; no jogo dramático/teatro a música pode funcionar como efeito sonoro na representação de uma cena ou personagem e a própria projeção e entoação da nossa voz é uma das formas de explorar a música através do aquecimento vocal, da articulação das palavras e da respiração; e a dança é ditada pelo movimento que a música nos transmite e desenvolve competências motoras essenciais ao movimento corporal, espacial e temporal, pois no decorrer de uma coreografia é importante que a criança tenha a consciência que deve interiorizar a música no seu corpo, organizando os seus movimentos no espaço e no tempo indicado pela música.

Desta forma, a abordagem da Música na Educação de Infância garante o conhecimento por parte da criança de novas realidades culturais, tradicionais e patrimoniais despertando a sua consciência crítica relativamente à apreciação e valorização de diferentes géneros musicais, assim como confere continuidade às experiências quotidianas e emoções vividas. Assim, Lopes da Silva et. al., (2016), confirmam que

O contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultural musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.). Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética.” (p.56).

Em última estância, a partir da redação deste subcapítulo, é possível concluir que a Música deve estar presente no quotidiano educativo, e torna-se importante definir a forma como o/a Educador/a utiliza essa ferramenta pedagógica como meio para atingir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos para o grupo e para a criança, enquanto ser individualizado, e não recorrer à Música como uma simples estratégia de organização do ambiente educativo. A mestrada acredita que essa estratégia também é uma possibilidade de incluir a Música num contexto educativo, contudo as potencialidades desta área vão mais além.

1.2.A RELAÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA COM A MÚSICA

Considerando os conhecimentos que a mestranda foi adquirindo ao longo da sua formação académica e recorrendo em complementaridade à pesquisa de informação relativamente à presente temática, a literatura para a infância manifesta-se numa fase inicial como uma estratégia pedagógica, onde a principal finalidade assentava na instrução e na escolarização da criança (Pires, 1982). No século XIX, a literatura para a infância reconfigura o seu propósito e dedica-se ao lançamento de obras literárias infantis que protagonizem questões morais e didáticas, enquanto incitam o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança (Gomes, 1998). Deste modo, ao surgir este novo olhar sobre a literatura para a infância, a criança começa também a ser vista como um ser com os seus próprios interesses. Assim, importa apresentar o seu significado, que segundo o autor Soriano (1975, citado por Martins 2023), esclarece que a literatura funciona como uma forma de comunicar história, atendendo à localização espaço-temporal, entre um locutor ou emissor (escritor adulto) para um recetor ou destinatário, que no caso é a criança, e por definição transparece um conjunto de experiências associadas à realidade e as estruturas linguísticas, intelectuais e afetivas que representam a idade adulta. Autores como Cervera (1991) e Coelho (2000) enfatizam ainda que a literatura para a infância deve sustentar-se com um rigor literário, artístico e lúdico, no qual corresponda aos verdadeiros interesses e necessidades da criança, explorando as suas vivências pessoais, permitindo-lhe assim, criar termos de comparação entre o que ouve e o que explora, pois no fundo a literatura deverá partir do pressuposto que através da palavra, representa-se uma forma de dar a conhecer à criança o mundo em que esta se encontra inserida, criando assim a oportunidade de equiparar a realidade à imaginação, desenvolvendo o seu sentido crítico da possibilidade ou impossibilidade da concretização de certas ações.

A Literatura para a Infância contém em si uma composição de géneros literários, entre os quais se destacam os contos, as histórias, os poemas, as fábulas, as lendas e as lengalengas, e é a partir destes recursos didáticos, muitos deles originais do nosso património oral, que surge a possibilidade de proporcionar na criança um momento de prazer e satisfação ao contactar diretamente com este tipo de ferramentas pedagógicas e didáticas contribuindo

significativamente e intencionalmente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da mesma. Conforme referido no subcapítulo 1.1., a Música adquire um suporte essencial ao desenvolvimento de competências e aprendizagens do crescimento da criança, a Literatura vem novamente corroborar esta mesma ideia, embora com uma incidência diferente, uma vez que as competências desenvolvidas coincidem com as anteriormente mencionadas, contudo a forma como se desenvolvem são percebidas de formas distintas. De um modo geral, autores como Dias e Neves (2012) enfatizam os contributos das histórias, em termos desenvolvimentais, pois dão-lhes

(...) a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida. (p. 37).

Ao nível cognitivo a criança começa a criar as suas conexões internas e comparações entre a sua experiência pessoal e a dos outros; constrói conhecimentos baseados na estrutura da história, através das questões e comentários que advém da exploração das histórias e compreende e organiza a informação retida de acordo com aquilo que interpreta e estrutura o seu pensamento criando cenários e esquemas mentais (Morais, 1994, citado por Viana, 2002).

Tendo em consideração a análise realizada por Cervera (1991), relativamente às necessidades literárias das crianças desde o seu nascimento até à sua idade escolar, é possível constatar que, de acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, o estágio sensoriomotor, que corresponde do nascimento do bebé até ao seu segundo ano de vida, ocorre por volta dos quatro meses de idade, quando a criança já possui uma correspondência corporal à melodia de sons e palavras que vai escutando, e a partir dos oito meses de idade, essa correspondência corporal passa a uma recetividade relativamente à visualização de imagens características do seu quotidiano. Posteriormente, o período entre os dois e os sete anos de idade, que coincide com o estágio pré-operatório, é onde se iniciam os jogos simbólicos ao mesmo tempo que se vai desenvolvendo a aquisição da linguagem oral.

Neste sentido, Coelho (2000), elucida o leitor relativamente à adequação das características dos livros utilizados, na medida em que, no período correspondente aos quinze e os dezoito meses de idade até aos três anos de idade, este autor recomenda o manuseamento de livros que estimulem maioritariamente a perceção visual e tátil da criança, assim como a introdução da música que também é uma forma de explorar a literatura nesta faixa etária. Entre os três e os seis anos de idade são aconselhadas a utilização de histórias que associem acontecimentos característico do quotidiano da criança, representados com imagens e textos de curta dimensão, possibilitando assim, estabelecer uma correspondência entre as palavras, as figuras e a estrutura da história.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, a leitura de histórias permite à criança de forma espontânea e autónoma compreender a relação estabelecida entre a linguagem escrita e a linguagem oral, nomeadamente ao nível, da atribuição de sentido às palavras; o espaçamento que deve existir entre elas; a relação de comprimento entre as palavras orais e escritas; a repetição e correlação das letras com os sons e através da escuta ativa de uma história a criança desenvolve a sua capacidade de organizar mentalmente a sequência temporal e espacial detendo a destreza de contar pelas suas próprias palavras e utilizando diferentes recursos estilísticos de forma inconsciente.

Por fim, ao nível afetivo a criança constrói a sua visão do mundo de acordo com o que escuta, vindo de uma pessoa, que no caso é o/a Educador/a, que lhe inspira confiança e de tal forma que acaba por se identificar com o que é dito e facilmente cria as suas ligações entre a ficção e a realidade.

Importa salientar que a Literatura para a infância não é apenas reconhecida por quem contacta com esta ferramenta pedagógica e didática no quotidiano, mas sim é também ela valorizada pelas entidades superiores do Ministério da Educação, uma vez que foram criadas medidas, em 2004, para que a leitura fosse implementada nos contextos educativos de forma a desenvolver hábitos de escuta e de leitura de histórias, desde os primeiros anos de vida até à juventude, e nesse seguimento surge um projeto muito interessante e que, a mestranda enquanto aluna, também pode compreender os efeitos positivos da prática referente ao projeto do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Segundo os documentos orientadores para a Educação em Creche (Marques et. al., 2024) e para a EPE (Lopes da silva et. al., 2016), os mesmos reconhecem a importância da apropriação e valorização da leitura e escrita de histórias, pois em conformidade com as Orientações Pedagógicas para Creche e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, respetivamente, é de salvaguardar que a criança

ao ouvir contar ou ler uma história (...) tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida e pode ainda apreender modos matemáticos de representar a vida. (...) reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa, e elabora hipóteses sobre o mundo que faz parte. Estas e outras práticas culturais permitem uma aprendizagem articulada, holística e integrada por parte das crianças. (Marques et. al., 2024, p. 73).

Com a leitura e a escrita, mesmo com crianças muito pequenas, (...) poderá estar presente, embora por vezes de forma muito incipiente. (...) Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. (Lopes et. al., 2016, p. 71).

A leitura de histórias representa uma importância significativa no desenvolvimento da criança, que vai além do simples entretenimento, pois através deste instrumento pedagógico são notórios os impactos que tem, particularmente ao nível das três Áreas de conteúdo, definidos pelas OCEPE (Lopes da Silva et. al., 2016), a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e por fim, a Área do Conhecimento do Mundo. No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, constata-se que o envolvimento de narrativas literárias permite descobrir novas dinâmicas, desde as personagens até emoção que transporta para a criança, e nesse sentido ao envolver-se e identificar-se com a história desenvolve o seu sentimento de

empatia, entendimento emocional e define os seus valores éticos e morais, competências essas que são fulcrais para o crescimento individual e social da criança.

Na Área de Expressão e Comunicação, são visíveis os efeitos positivos das histórias ao nível da comunicação, naturalmente com o aumento do capital lexical e das competências da linguagem inerentes, bem como o despoletar da conceptualização criativa e artística. Seja a ouvir, cantar ou contar uma história, a criança aperfeiçoa algumas competências já adquiridas, como é o caso da expressão verbal e a aprendizagem de novas palavras que se repercute essencialmente na progressão da comunicação verbal.

Finalmente, na Área do Conhecimento do Mundo, atendendo à descoberta das personagens, dos cenários e das ações decorridas da narração, a criança abre os seus horizontes e inicia o seu processo de tomada de consciência sobre o meio a que pertence, bem como as diferentes culturas e práticas adotadas pela sociedade estabelecendo uma relação com a ciência, na medida em que, esta área preocupa-se não só com a abordagem metodológica e científica, mas também com o conhecimento do mundo social.

Consequentemente, a Literatura para a infância para além dos seus benefícios quanto aos vários domínios de desenvolvimento da criança, protagoniza ainda uma relação de complementaridade com a área da Música. Isto significa que, tal como a diversidade de géneros literários detêm as suas utilidades, a diversidade dos vários géneros musicais com que a criança contacta diariamente, acaba por resultar num enriquecimento do seu universo sonoro e promove o desenvolvimento da imaginação. As letras das canções não se relacionam apenas com a Música, por desenvolver somente a linguagem oral, pois através desse material pedagógico e didático, é igualmente possível articular, com a assimilação do sentido atribuído às palavras; decifrar sons a partir de rimas; contemplar o carácter lúdico das palavras e recriar novas letras de canções baseadas nas originais.

Ao longo da exploração desta temática, a mestranda percebeu que a Literatura para a infância engloba uma variedade de géneros literários, que de forma bastante simples se relacionam com a Música, destacando as histórias cantadas, as lengalengas, as rimas e os trava-línguas. Durante a leitura de uma história é importante que o/a Educador/a adote uma postura apropriada, no qual

possa transmitir o seu entusiasmo à criança, promovendo-lhe a vontade de querer participar. Assim sendo, é fulcral que sejam utilizadas estratégias no decorrer da leitura, que cativem a criança a imergir na história, e para isso a leitura pode ser complementada com movimentos corporais e sonoros, de modo a criar um ambiente propício ao momento. Por isso, Sobrino, (2000, p.77) refere que, “se o professor considera a leitura como algo importante na sua vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam.”. O/A Educador/a adquire um papel fundamental naquela que se intitula pela promoção das aprendizagens da criança, pois cabe-lhe a ele/ela ser responsável por organizar o ambiente educativo criando ocasiões de exploração livre e/ou orientada através do manuseamento dos diferentes materiais, sejam os livros e/ou os instrumentos musicais (convencionais ou não convencionais), de modo a resultar num aproveitamento as suas capacidades, enquanto desafia a progressão do desenvolvimento de novas competências, concedendo a oportunidade de escolha livre na tomada de decisão relativamente ao que pretende conhecer e explorar, valorizando assim o seu livre arbítrio.

As Histórias Cantadas apesar de no ponto de vista da mestranda, ser um recurso pedagógico pouco explorado nos contextos educativos, possui a capacidade de explorar as suas verdadeiras potencialidades, devido à sua implementação em contexto de prática educativa supervisionada em colaboração com a recolha de fundamentação teórica que suporta a sua tomada de consciência relativamente a este ponto. Quanto a esta ferramenta educativa pode-se afirmar que reflete uma ligação explícita entre a linguagem oral e escrita e a expressão musical. A conciliação destes dois fenómenos, de acordo com Bergamann et. al., (2009) cria oportunidades de explorar a autonomia da criança, ao passo que progride o exercício das suas faculdades cognitivas, motoras, comportamentais, emocionais e artísticas. Tal como referido no início do presente parágrafo, esta é uma temática pouco valorizada e explorada na sua totalidade, o que implica uma constante reflexão e procura de respostas que comprovem a veracidade da pouca informação existente. Apesar disso, a mestranda acredita que a abordagem deste tema poderá a longo prazo ser vista e interpretada de tal forma que se consiga analisar e compreender na prática os reflexos positivos da implementação destas experiências pedagógicas, pois a musicalidade conferida às histórias cantadas facilita a imersão sensorial, os níveis de bem-estar e envolvimento significativamente positivos (Laevers et. al., 2005) e a tomada de atenção e imaginação da criança. Deste modo, as histórias cantadas assumem uma responsabilidade igualmente relevante

tal como as histórias contadas, referente ao desenvolvimento integral da criança, visto que tem efeito na sua prosperidade pessoal, social e cultural. Em última análise, a Literatura para a infância e a Música transcendem a mera ludicidade, e desta forma devem ser conciliadas no decorrer de práticas educativas, garantindo a fiabilidade enquanto recurso pedagógico polivalente e essencial para a evolução de saberes cognitivos, linguísticos, sociais, emocionais e culturais.

Relativamente às lengalengas, este recurso prova a presença desta dualidade entre a Literatura e a Música, pois tendo em conta a sua breve dimensão textual e a componente rítmica e repetitiva, confere uma facilidade relativamente à memorização. Em termos pedagógicos, as lengalengas representam um dos meios para consolidar a pulsação musical, assim como a organização temporal do discurso. As rimas destacam-se pela sonoridade das palavras, o que facilita à criança a compreensão da consciência fonológica, permitindo-lhe “identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados que integram as palavras” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 64). Desta forma, as rimas potenciam a exploração entre a equivalência dos sons, promovendo neste sentido o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e da interpretação da musicalidade contemplada na linguagem oral. Por último, os trava-línguas integram um jogo de palavras onde a sua pronúncia é dificultada, dado que existe a ocorrência repetitiva de sons semelhantes, mas que são essenciais para o desempenho da articulação e dicção, necessitando de um controlo rítmico e uma precisão motora, em relação ao movimento da língua, competências estas que são indispensáveis quer na prática da fala como no canto.

Concluindo, a ligação entre a linguagem oral e a expressão musical caracteriza-se como uma abordagem envolvente, entre estas duas áreas de conteúdo multipdisciplinares entre si, demonstrando o seu carácter poderoso de enriquecer qualquer experiência educativa, instigando a criatividade e a imaginação da criança, enquanto possibilita compreender a realidade em que se insere. A Literatura e a Música estabelecem entre si uma relação recíproca, nomeadamente na forma como são escritas, pois a Música acaba por ser escrita de forma semelhante à Literatura, apesar de utilizar simbologias gráficas distintas. De acordo com Magalhães (2019), a escrita da Música acaba por representar algo semelhante à Literatura, pois a partir da perceção auditiva é realizada a escrita dos respetivos símbolos musicais, e este fenómeno tanto ocorre com a Literatura como com a Música, a única diferença que se distingue são os símbolos escritos e sonoros utilizados.

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

2.1.CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição educativa onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação em Creche, era de natureza privada e localizada na Área Metropolitana do Porto. Este estabelecimento, dispunha de seis salas, entre as quais cinco eram destinadas à Educação em Creche (zero aos três anos) e uma à Educação Pré-escolar (três aos seis anos).

Este estabelecimento educativo assume o compromisso de

“Promover/SER Educação Feliz. O espaço educativo é centrado nas crianças, tendo em conta os seus interesses, as suas necessidades e o ritmo individual de desenvolvimento, valorizando o envolvimento das suas famílias e o crescimento contínuo de todos os intervenientes da Comunidade Educativa. (...) privilegia o brincar autónomo e o movimento livre em conexão com a Natureza.” (Projeto Educativo, 2024–2025, p.5).

A prática educativa implementada nesta instituição era sustentada em Pedagogias Participativas, destacando-se a inspiração das abordagens pedagógicas de Reggio Emília, Emmi Pickler e Elinor Goldschmied. De acordo com Formosinho (1996), o modelo pedagógico adotado, permitirá ao Educador fundamentar a sua ação e a sua prática profissional. Desta forma, a construção de gramáticas pedagógicas possibilitou a elaboração de um modelo pedagógico baseado num referencial teórico que descreve a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para refletir sobre o processo de ação anterior, decorrente e posterior à mesma.

Importa realçar que esta instituição era uma casa com “três frentes”, com rés do chão, primeiro piso e uma cave, rodeada de um espaço exterior verde. No primeiro piso existiam três salas, uma destinada ao Berçário e as restantes à valência de Creche, entre as quais, uma integrava um grupo de um ano de idade e a outra sala um grupo heterogéneo com um e dois anos de idade. Ainda neste piso, encontrava-se o Gabinete da Direção, uma casa de banho de adultos, uma casa de banho para as crianças, devidamente equipada e adaptada para as faixas etárias mencionadas, e por fim existia ainda uma área exterior, designada por “pátio”. No piso, rés do chão, existiam três salas, duas da valência de Educação em Creche e uma sala da valência de Educação Pré-escolar. Uma das salas de Educação em Creche, era constituída por um grupo homogéneo de crianças com dois anos de idade, e a outra por um grupo de crianças com dois e três anos de idade. No rés-do-chão, encontrava-se, ainda, uma casa de banho para adultos, adaptada para pessoas com mobilidade reduzida e uma casa de banho para as crianças realizarem o seu momento de cuidado e atenção pessoal, apropriada às faixas etárias referidas anteriormente. A instituição dispunha de uma “Sala Polivalente”, local este que era utilizado de forma comum, no momento da manhã, para receber as crianças, ficando à responsabilidade de duas assistentes educativas. Este espaço era ainda utilizado como Refeitório. Em termos de condições de segurança, este espaço continha mobiliário adequado às crianças e permitia a realização de uma higienização rápida.

A valorização do brincar autónomo, do movimento livre e do tempo disponibilizado marcava a identidade desta instituição, pois criava oportunidades e experiências educativas associadas à exploração dos cinco sentidos, uma vez que permitia às crianças usufruir da parede de escalada, dos pneus com diferentes tamanhos, trepar às árvores, brincar na cozinha de lama, onde era permitido saltar nas poças de água, brincar com a lama e com a terra, juntamente com diferentes elementos naturais, como pedras, paus, flores, potenciando assim um conjunto de experiências de exploração sensorial. De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche (2024), “A criança explora o mundo e interage com os outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento, do brincar;” (p.74). É através do Brincar, que a criança desenvolve competências ao nível da autonomia, da segurança e do conhecimento do próprio corpo e habilidades motoras, físicas, destreza e agilidade, de forma que lhes seja possível explorar o mundo na sua plenitude.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

I. ESPAÇO E MATERIAIS

A organização do ambiente educativo é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem ativa, e por isso, se torna essencial que os espaços sejam planejados e equipados de forma a criança desenvolver a sua aprendizagem, baseada na sua autonomia e ao seu ritmo. Assim, é crucial que o ambiente educativo satisfaça os seus interesses e necessidades, de modo a oferecer condições favoráveis à exploração e movimentação livre das crianças, procedendo sempre que necessário a alterações físicas no espaço, mediante as necessidades e o desenvolvimento das crianças no decorrer do tempo.

No que concerne à caracterização da sala de atividades, onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada, com o grupo de dois e três anos de idade, pode-se salientar que, este era um espaço que refletia a expressão das intenções pedagógicas, bem como a dinâmica do grupo, e estava organizado de forma que as crianças construíssem o seu próprio conhecimento, a partir das explorações e experiências realizadas ao longo do tempo. O próprio ambiente e organização desta sala representava a intenção pedagógica da Educadora Cooperante, uma vez que dispunha de espaço suficiente para as crianças se deslocarem, os móveis estavam igualmente organizados, o que permitia às crianças não esbarrarem contra os mesmos, e tinham fácil acesso ao material disponibilizado. Em termos de condições atmosféricas esta sala era muito acolhedora, amena e rica em luz natural e janelas suficientemente grandes que permitiam uma boa circulação do ar. De acordo com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, o espaço deve ser encarado como um terceiro educador, e desta forma, “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1997, como citado por Lino, 2013).

Esta sala de atividades era também organizada por áreas de interesse, entre as quais, se destacam: a área do acolhimento, dos jogos, das construções, da biblioteca, da casinha, dos materiais de fim aberto e por fim, da expressão plástica. Em cada uma destas áreas, os diferentes

materiais encontravam-se dispostos de forma que as crianças tivessem acesso fácil, promovendo desta forma a sua autonomia, independência e tomada de decisão. Deste modo, Hohmann & Weikart (2011) realçam a importância de existir uma grande variedade de objetos, pois "(...) [podem] ser explorados, transformados e combinados" (p.162).

A organização do ambiente educativo deve favorecer o desenvolvimento de competências, ao nível físico, cognitivo, social e da comunicação. De forma a proporcionar uma aprendizagem ativa, é importante que o espaço se encontre organizado e seja flexível, de modo a transparecer na criança e no adulto a segurança e o conforto essenciais para um desenvolvimento saudável. Assim Post & Hohmann (2011, p. 101 e 102) e a pedagogia de HighScope salientam, de igual modo, que "um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. [...] Criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança para a criança e adulto; (...)".

Seguindo a lógica das abordagens pedagógicas pelas quais a instituição educativa se inspirava, nomeadamente Reggio Emilia e Elinor Goldschmied, e particularmente na sala onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada, importa realçar ainda que os materiais, devem apresentar uma diversidade significativa, de origem natural e reutilizável, e relacionados com o quotidiano da criança, refletindo assim a realidade e a cultura da comunidade local, bem como a cultura individual e familiar da criança. Deste modo, ao incluir materiais com estas particularidades é possível desenvolver a exploração sensorial, a partir da manipulação dos objetos, como a promoção de aprendizagens dos vários domínios do conhecimento.

II. TEMPO PEDAGÓGICO

Relativamente à organização do tempo na Educação em Creche, este deve ser planeado de forma regular e flexível, de modo que a criança conheça claramente a sua rotina e participe nela, garantindo assim a sua segurança e conforto, tendo a noção da previsibilidade da ocorrência dos acontecimentos ao longo do seu dia. Segundo as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC, 2024), esta dinâmica temporal deve atender aos diferentes ritmos e necessidades de cada uma das crianças em articulação com o tempo institucional, pois a criação desta harmonização

contribuirá significativamente para o desenvolvimento saudável e gradual da criança, uma vez que são criadas experiências tranquilas e apropriadas ao quotidiano das crianças e dos adultos que as acompanham. A organização do tempo pedagógico deve valorizar de igual modo, os momentos de transição entre tempos, atividades, contextos, escolar e familiar, e espaços, de modo que a criança usufrua do tempo de uma forma suave e privilegie o seu bem-estar emocional.

Neste sentido, no decorrer da PES na Educação em Creche, foi possível constatar que o tempo era organizado de forma bastante equilibrada, o que permitiu em todos os momentos do dia corresponder às diferentes necessidades das crianças. Em termos de organização diária e semanal do tempo, esta sala encontrava-se estruturada de acordo com os Apêndices 1.3 e 1.4, presentes neste RE. No ponto de vista da mestrandia, a rotina diária implementada nesta sala educativa assegurou do início ao fim do dia uma configuração temporal adequada aos interesses e necessidades de cada uma das crianças, e permitiu aos adultos também atender de forma serena e segura a todas as imprevisibilidades que pudessem ocorrer ao longo do dia. De um modo geral a rotina diária era realizada da seguinte forma: durante a manhã ocorria o acolhimento na sala, onde inicialmente havia um diálogo com grupo para saber como tinha corrido o dia anterior na escola e o momento após a saída, e posteriormente, eram executadas dinâmicas como o registo do quadro das presenças e a leitura de um livro que ocorria mediante a vontade expressa das crianças, contudo sendo um grupo que se interessava bastante por esta prática, eram realizadas leituras maioritariamente todos os dias. Após o acolhimento, as crianças dirigiam-se à casa de banho para realizar o momento de atenção e cuidado pessoal, acompanhadas por um adulto, para que de seguida pudessem brincar de forma livre no espaço exterior, ou então eram realizadas experiências pedagógicas planificadas pela Educadora Cooperante ou pelas Estagiárias. Terminado o tempo de brincadeira livre, as crianças regressavam à sala para, novamente irem à casa de banho e preparavam-se para ir almoçar, sendo que durante esta transição entre, a casa de banho e o almoço as crianças dirigiam-se para a sala e sentavam-se cada uma no seu colchão, pois a sala já se encontrava devidamente ambientada para o momento da sesta que se realizava após o almoço e novamente o momento de atenção e cuidado pessoal. Por fim, à medida que as crianças iam acordando, dirigiam-se de forma autónoma à casa de banho e realizavam o lanche em grande grupo.

III. GRUPO DE CRIANÇAS

No que diz respeito à caracterização do grupo de crianças, com o qual foi realizada a PES, este era constituído por dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade e uma criança com seis anos portadora de uma doença rara, com um atraso grave no desenvolvimento. Neste grupo, existiam onze crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino. Importa referir que, de acordo com a Educadora Cooperante, treze crianças deste grupo já se conheciam do ano letivo anterior, tendo as restantes, quatro, integrado a instituição educativa no presente ano letivo 2024/2025.

Tendo em conta que o tema do Projeto Pedagógico deste grupo, se designava por “Ter asas e voar”, evidenciando o interesse relativo à curiosidade e interação com a Natureza e os princípios e valores da instituição educativa, considerava-se que a exploração dos sentidos, permitia às crianças desenvolverem-se através de momentos de qualidade, reflexões de forma harmoniosa, permitindo à criança crescer, conhecer e conviver, adquirindo competências ao nível do “saber ser” e do “saber estar”. Este projeto tinha como propósito atuar em várias vertentes, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, da promoção da interação social, da estimulação da criatividade e imaginação, partindo do tema “Ter asas e voar”, como mote para o desenvolvimento de atividades artísticas e de exploração, e desenvolver a autonomia das crianças, de forma a expressarem as suas necessidades e sentimentos de forma independente.

Posto isto, este grupo de crianças apresentava um conjunto de interesses e necessidades características da faixa etária em questão, e que após o processo de observação contínua, relativamente a esses aspetos, destacou-se um conjunto de interesses comuns relacionados com algumas áreas do saber, realçando a música, dança, leitura de histórias, experiências sensoriais e brincadeiras ao ar livre. O interesse pela leitura de histórias, sobressaia-se pois, não só as crianças traziam livros como forma de partilhar e escutar, como, neste âmbito, a Educadora Cooperante, considerou pertinente, face a esta atitude recorrente da grande maioria das crianças, implementar um projeto, partilhado por outras salas, designado por “Vaivém”, que consistia na partilha e na seleção de um conjunto de livros que as crianças levavam para a escola e partilhavam com o grupo, podendo explorar melhor a história escolhida com as famílias em casa. Após a leitura

do livro em casa, era realizado um registo escrito pelas famílias, e se fosse do interesse da criança, podia realizar um registo gráfico (desenho) da história escutada.

O grupo em questão valorizava, de igual modo, o brincar no espaço exterior, pelo qual rapidamente se identificou este, como um dos interesses comuns do grupo. Este grupo evidenciava ainda um forte interesse por atividades que envolviam a pintura, água, jogos lúdicos e psicomotores e culinária.

Relativamente ao desenvolvimento de competências ao nível motor, cognitivo e social pode-se salientar ainda que, do ponto de vista das competências motoras a maior parte das crianças movimentava-se e deslocava-se autonomamente, uma vez que andavam, corriam, subiam e desciam degraus sem qualquer dificuldade, colaboravam e cooperavam entre si nos diferentes momentos do dia, de que são exemplo, os momentos de cuidado e atenção pessoal, onde todas as crianças lavavam as suas mãos, sendo capazes de vestir e despir a sua roupa, assim como calçar e descalçar os seus sapatos, evidenciando novamente o elevado nível de autonomia do grupo.

Em relação ao nível cognitivo, a grande maioria compreendia as indicações fornecidas pelos adultos, tendo a capacidade de corresponder com uma ou mais tarefas, recorrendo ao uso da expressão da linguagem, o que em algumas crianças verificava-se um vocabulário mais alargado, enquanto outras ainda não tinham desenvolvido suficientemente essa competência, contudo era perceptível o seu discurso. Neste grupo, faziam parte três crianças com diferentes nacionalidades, uma israelita, uma francesa e uma chinesa e alemã, simultaneamente. Apenas a criança de nacionalidade francesa apresentou alguma dificuldade na comunicação da língua portuguesa, o que ao longo do tempo essa necessidade transformou-se no desenvolvimento de uma aprendizagem, e que foi possível identificá-la, pouco tempo antes do fim da PES. Ainda relativamente a este nível, é necessário destacar a presença de uma criança com três anos, que apresentava um nível de desenvolvimento, relativamente à linguagem e comunicação, pouco desenvolvido e que comunicava simplesmente com sons e palavras isoladas.

Em termos sociais, este grupo relacionava-se e interagia bastante com os pares, apesar de, por vezes, haver a necessidade da mediação do adulto para a resolução de conflitos, destacando

assim umas das necessidades do grupo. De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche (2024), o processo de observação

é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica. A observação sensível, rigorosa e contínua dos bebês e das crianças nas suas interações com pessoas e materiais, permite ao/à educador/a recolher informação importante acerca dos seus interesses, necessidades, motivações, preferências e competências para, deste modo, conhecer e compreender cada uma e o grupo. (Marques et. al., 2024, p. 41).

Transversalmente aos interesses identificados, foi possível reconhecer de igual modo, as necessidades individuais das crianças deste grupo, entre as quais se destacam, a dificuldade de uma das crianças em explorar sensorialmente diferentes objetos, devido ao facto de não gostar de se sujar e ainda dificuldade, por parte de três crianças, em compreender e respeitar as regras e limites solicitados pelo adulto. Identificadas estas necessidades individuais, foi possível ao longo da PES estimular estas crianças de modo a desenvolver as aprendizagens necessárias para o seu crescimento, e desta forma, a criança portadora de uma doença rara evidenciou uma nova forma de comunicação através de novos sons e gestos e demonstrando ao longo do tempo, um maior envolvimento nas experiências pedagógicas de expressão artística. Relativamente às crianças supramencionadas, uma ao nível da exploração sensorial e as restantes três, com dificuldades de auto-regulação, não foi possível verificar aprendizagens desenvolvidas nesse âmbito.

2.2. CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição educativa onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-escolar pertence a uma das quatro instituições de ensino pertencentes a um Agrupamento de Escolas na cidade do Porto. Este é um estabelecimento de ensino de cariz público, localizado na Área Metropolitana do Porto, e que integra crianças desde a idade Pré-escolar (três aos cinco anos) até à idade escolar (seis aos nove anos). No que diz respeito à Educação Pré-escolar, este estabelecimento de ensino público conta com três salas destinadas a esta valência educativa, e todas elas são formadas por grupos heterógenos de crianças, dos três aos cinco anos, e com aproximadamente entre vinte e vinte e cinco crianças por cada uma das respetivas salas.

No projeto educativo do Agrupamento foi possível destacar o propósito e compromisso em priorizar e apoiar a

formação integral do aluno, assente em princípios de base humanística que lhe permitam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, socialmente responsável, democrática e feliz. (...) que visa a qualificação individual e a cidadania democrática, (...) garantir um conhecimento sólido e de desenvolver as competências e os valores que preparam os jovens e as crianças de hoje para interagir social e profissionalmente de forma adequada (...). (Projeto educativo, 2021-2025, p. 8).

Neste sentido, o Agrupamento reconhece que todos os estabelecimentos educativos integrados nele, têm a missão de proporcionar a toda a comunidade educativa um serviço educativo de excelência, tornando-se capaz de responder às múltiplas necessidades educativas de cada criança, contribuindo para a formação individual de cada uma, a par do desenvolvimento da sua liberdade, autonomia, responsabilidade, respeito por si própria e pelos outros, consciência de si e

do mundo que a rodeia e ainda reconhecer a importância do trabalho colaborativo e da comunicação entre os diferentes atores sociais, permitindo assim um desenvolvimento integral e evolutivo ao longo da sua vida, de modo a contribuir também para aquele que é o seu desenvolvimento pessoal e social. A presença incessante destes valores encontram-se consignados, no Despacho n.º 6478/2017 (2017), conforme explícito no Projeto educativo do Agrupamento, e desta forma valoriza princípios morais, como: a responsabilidade, integridade, tolerância, dignidade, justiça, perseverança, exigência, superação, curiosidade e reflexão, marcando assim a sua identidade institucional.

Conforme referido nas OCEPE (Silva et. al, 2016, p.23) cada estabelecimento de ensino detém as suas próprias características e especificidades, contudo todos eles partilham entre si, algo em comum, relativamente ao espaço que proporcionam às crianças de se desenvolverem e aprenderem umas com as outras, através da partilha de espaços comuns, da prevalência de recursos humanos e materiais capazes de dar resposta às verdadeiras necessidades das crianças e o principal facilitador de todo o processo educativo é a continuidade educativa que viabilizam às crianças, de modo a garantir as transições educativas verticais o mais equilibradas possíveis.

Este estabelecimento de ensino público visa ainda ser reconhecido como um espaço de aprendizagem de referência de tal forma que seja possível às crianças privilegiarem de um ensino inclusivo e diversificado, assegurando a qualidade e o rigor, requisitos estes necessários para o desenvolvimento de qualquer aprendizagem, e sejam parte integrante de uma sociedade democrática e empreendedora, estimulando sempre a sua consciência individual e coletiva, de forma a desenvolver o seu pensamento crítico e autónomo, bem como as suas múltiplas inteligências em rede, e ainda preparar a criança para um mundo que se encontra em constante evolução, e rodeado de incertezas e ambiguidades e nesse sentido serem capazes de se responsabilizarem.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

I. ESPAÇO E MATERIAIS

Tendo em conta a perspetiva de Forneiro (1998), apesar dos termos “espaço” e “ambiente” muitas das vezes serem considerados sinónimos, ambos representam significados diferentes, na medida em que o “espaço” remete a um lugar físico que contém certos objetos, materiais, mobiliário e/ou decoração, enquanto “ambiente” enquadra-se na forma como são estabelecidas relações entre os diferentes agentes sociais, seja entre criança-criança e/ou criança-adulto. Seguindo esta linha de pensamento, e tendo sido a PES desenvolvida com um grupo heterogéneo de crianças, as interações sociais são tipificadas de forma mais abrangente, pois “grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et. al, 2016, p. 24).

No que concerne à organização do ambiente educativo, a sala de atividades do grupo de crianças apresentava-se como um espaço amplo, devidamente estruturado, de tal forma que permitia à criança identificar as diferentes áreas contidas nesse espaço, assim como permitia a sua exploração livre e autónoma resultando na facilidade da co-construção dos seus conhecimentos e aprendizagens. Sendo esta uma sala que se orientava, segundo o Projeto Curricular do Grupo vigente para ano letivo 2025/2026, pelos modelos pedagógicos Movimento da Escola Moderna (MEM) e HighScope, pode-se afirmar que esta organização espacial assegurava a máxima autonomia do grupo de crianças, assim como seguia uma organização baseada no construtivismo (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83).

Qualquer sala de atividades, independentemente da valência educativa, deve ser organizada de forma a refletir não só as intenções do/a Educador/a, mas também deve expressar a dinâmica do grupo, acompanhando as necessidades e os interesses do mesmo, de forma a ser possível contribuir para um progresso contínuo das aprendizagens (Silva et. al, 2016, p. 26). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2013) reforça precisamente esta ideia de que a “(...) organização do espaço

e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p.85).

Assim sendo, a sala de atividades, onde a mestrandia realizou a PES na Educação Pré-escolar, encontrava-se organizada em diferentes áreas, a partir das quais são referidas: a área Polivalente; a área da expressão plástica e construções com materiais de fim aberto; a área do Faz de Conta; a área das Ciências; a área da biblioteca e da escrita; a área das construções e a área da Matemática. Após uma observação atenta e reflexiva, relativamente à organização da sala de atividades e posterior reflexão com o par pedagógico decidiu-se, em diálogo com a Educadora Cooperante, ao fim de algo tempo de contacto e observação com as crianças, reconfigurar a disposição da sala e dos materiais (cf. Apêndice B2.1), fazendo com que todas as áreas e materiais mantivessem o nível de visibilidade que todas as outras. Esta tomada de consciência foi essencial para compreender o poder que a organização do espaço e dos materiais têm na participação e no envolvimento das crianças no seu quotidiano.

No que diz respeito à organização dos materiais, de acordo com a influência dos modelos pedagógicos MEM e HighScope, respetivamente, de um modo geral, esta organização concilia o desenvolvimento e gestão de aprendizagens coletivas, a par da organização de materiais devidamente etiquetados e de fácil acesso, permitindo assim que a criança seja autónoma e possa procurar e guardar os materiais nos respetivos locais, atribuindo-lhe a responsabilidade necessária para o seu desenvolvimento. Em consonância com Niza (2012, p.289), os espaços devem estar equipados com materiais que promovam o desenvolvimento de conhecimentos de forma autónoma e onde a intervenção do adulto seja pouca ou nenhuma, possibilitando a criação de um ambiente educativo intencional e significativo ao desenvolvimento de aprendizagens. No entendimento de Hohmann e Weikart (2011, p. 147), a organização dos materiais deve ter subjacente uma estruturação que preze uma aprendizagem ativa, através da autonomia que é conferida à criança no momento de seleção e arrumação dos materiais.

II. TEMPO PEDAGÓGICO

Na Educação de Infância, independentemente da valência educativa, o tempo pedagógico deve ser gerido de forma a garantir o equilíbrio e a flexibilidade necessária para uma rotina diária apaziguadora e transparente, sendo por isso, necessário que, tanto o/a Educador/a como as crianças sejam os principais agentes de ação da planificação, do dia, da semana e do mês, respeitando acima de tudo uma polifonia de ritmos individuais e/ou coletivos (Oliveira-Formosinho, 2013, p.46), permitindo à criança compreender o sentido e a importância que uma rotina tem na gestão do nosso dia, assim como a tomada de consciência que o tempo pode e deve ser utilizado para explorar, experimentar, brincar e aperfeiçoar as suas aprendizagens (Silva et. al, 2016, p. 27).

No que diz respeito à organização do tempo da sala onde foi desenvolvida a PES em Educação Pré-Escolar, este era organizado de acordo com o Apêndice 2.3, presente neste RE, no qual é possível analisar a rotina diária praticada neste contexto educativo, que apresentava uma estrutura definida, contudo flexível considerando as necessidades evidenciadas pelas crianças. Em termos gerais, o dia iniciava-se com o acolhimento em conselho, onde eram realizadas tarefas como o registo de presenças, do mapa de tarefas e do tempo, cantar os bons dias, realizar o Mostrar, Contar e Escrever e escutar o Orelhudo. De seguida, as crianças lanchavam na sala e após terminarem de lanchar aguardavam pela assistente técnica para irem ao recreio. Terminado o tempo destinado ao recreio, as crianças, já reunidas na sala, procediam à escolha livre das áreas, e no fim do tempo estipulado para esse momento, as crianças dirigiam-se para a casa de banho, para de seguida irem almoçar. Após o almoço, dirigem-se novamente para o recreio, por algum tempo, e regressam posteriormente à sala para escutar a história, e depois realizar uma atividade ou relacionada com a história ou enquadrada com o Projeto Curricular do Grupo. Por fim, o dia terminava com o lanche das crianças na sala, e dependendo do dia da semana, ou iam embora com os seus familiares ou ficavam para as Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC).

Partindo da observação, foi possível refletir sobre o tempo que é disponibilizado às crianças para lancharem, sem que interfira no tempo de exterior que têm para usufruir, assim como o tempo que é disponibilizado para realizarem o seu momento de higiene pessoal antes do almoço. Sentia que muitas vezes as crianças não disponham de tempo suficiente para realizar estes momentos de

alimentação e higiene de forma tranquila, pois a gestão do tempo que era realizada nem sempre permitia que houvesse a harmonização necessária entre os diferentes momentos do dia. Neste sentido, Post e Hohmann (2007), realçam precisamente a importância dos tempos pedagógicos como a alimentação e a higiene pessoal como momentos na rotina diária de um grupo que são indispensáveis, mesmo que existam imprevisibilidades normais num contexto como o da Educação de Infância, uma vez que estes são momentos que “promovem o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infeções e irritações da pele” (p. 229), preservando desta forma o bem-estar físico e emocional das crianças.

III. GRUPO DE CRIANÇAS

Considerando a PES desenvolvida pela mestrandia no contexto da Educação Pré-escolar, o grupo que a mesma acompanhou juntamente com o seu par pedagógico e a Educadora Cooperante, era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Este grupo caracterizava-se por ter uma paridade de género bastante equilibrada, uma vez que era uma sala formada por dez crianças do sexo masculino e dez do sexo feminino. Entre as vinte crianças que compoem este grupo, três delas apresentavam NAS, sendo que uma apresentava dificuldades mais significativas, ao nível do desenvolvimento psicomotor, e as restantes duas crianças, tendo em conta o seu perfil de aprendizagem manifestavam, de acordo com o Decreto Lei n.º 54/2018 (2018), no qual são instituídas as respetivas medidas universais e seletivas como suporte à aprendizagem e inclusão, neuro divergências, nomeadamente ao nível do atraso global do desenvolvimento (AGD), pelo que uma delas não comunica de forma verbal, ou seja, a sua principal forma de comunicação era através de gestos, olhar e sistemas de comunicação alternativos como imagens, enquanto a outra comunicava perfeitamente de forma verbal, apesar da sua língua materna não ser a língua Portuguesa, todavia apresentava dificuldades ao nível da motricidade e da autonomia.

De acordo com o Projeto Curricular do Grupo, este grupo manifestava como principais interesses os jogos de construção, de movimento do corpo, a leitura de histórias, música, oficinas de exploração livre e criativa e culinária, podendo assim destacar, segundo as OCEPE (Silva et. al,

2016), como áreas de maior interesse as Áreas de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Educação Artística e da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo. No que concerne às necessidades identificadas nestes grupo, é possível destacar como uma das principais, a dificuldade ao nível do domínio da auto-regulação, no qual se refletia numa resistência ao cumprimento de regras sociais e coletivas, e neste sentido conclui-se que dado as características individuais, dos pequenos e grandes grupos, e dos contextos familiares em que a maioria das crianças estavam inseridas era prioritário intervir, nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social, de modo a garantir o desenvolvimento de cidadãos ativos, participativos, críticos e conscientes sobre o mundo que as rodeias. Ao longo da PES foi ainda possível identificar mais necessidades, mas mais individualizadas, e nesse sentido, foram sendo identificadas e exploradas nos vários processos de planificação, tendo como principal propósito, transformar em processos de aprendizagem significativos e intencionais para as crianças.

Tendo em conta que o contexto educativo em questão fundamenta a sua prática educativa através dos modelos pedagógicos HighScope e MEM, a dimensão referente à organização dos grupos neste contexto, requer alguma reflexão do ponto de vista funcional, pois por um lado a formação de grupos heterogéneos apresenta um peso significativo na aquisição de capacidades e competências ao nível cognitivo e psicossociais (Pinto, 2017), no qual se refletirá em aprendizagens de qualidade para as crianças, por outro lado, em termos de gestão do grupo torna-se uma tarefa mais desafiante.

Neste sentido, existem autores de referência, de que são exemplo, Niza (1996), fundador do modelo pedagógico MEM, Folque (2014) e Correia (2016), que são apologistas de grupos heterogéneos devido à valorização e ao enriquecimento da diversidade existente numa sala, de forma a contribuir para uma "heterogeneidade geracional e cultural" (Niza, 1996, citado por Folque, 2014, p.955). Através do que é possível observar nos contextos de estágio, a entreajuda que as crianças mais velhas fornecem às crianças mais novas demonstra o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de qualidade para ambas.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No decorrer da PES, a mestranda realizou a sua intervenção pedagógica sustentada na metodologia de Investigação-ação, a qual se caracteriza por um processo dinâmico, cíclico e acima de tudo reflexivo, pois não só compreende a realidade de um determinado contexto educativo, como o principal objetivo é intervir de modo a transformar as práticas educativas implementadas e o contexto. O desenvolvimento desta investigação teve origem num projeto realizado com o par pedagógico da mestranda, no qual o tema central partiu do Brincar, levando ao questionamento sobre a forma como diferentes estratégias pedagógicas poderiam contribuir para o aumento do tempo e do envolvimento das crianças. Neste sentido, surge a oportunidade de a mestranda explorar de forma mais aprofundada a área da Música e a sua interdisciplinaridade, procurando assim dar resposta à sua questão de investigação que pretende refletir sobre a forma como música, enquanto ferramenta pedagógica, possibilita o desenvolvimento de aprendizagens formais por intermédio da brincadeira intencional e significativa. Segundo Portugal e Laevers (2010), o brincar deve ser interpretado como algo enriquecedor para o desenvolvimento da criança e não como algo escolarizado, pois esse deve ser um tempo onde seja perceptível o bem-estar e o envolvimento da criança de forma a favorecer a construção de aprendizagens.

Ao permitir o desenvolvimento de aprendizagens intencionais e significativas nas crianças, torna-se inevitável a própria construção pessoal da mestranda, naqueles que são os saberes profissionais, e desta forma orientar a sua ação de acordo como os objetivos delineados e enquadrados para a sua investigação, que passam por: compreender a música como um instrumento facilitador para o desenvolvimento de aprendizagens, através da aquisição de novas competências e conhecimentos intrinsecamente associados a outras áreas do saber, de que são exemplo, as contagens na Área da Matemática, o aumento do vocabulário na Área da Expressão e Comunicação e a exploração do meio natural, físico e social em que está inserida, tal como é proposto na Área do conhecimento do mundo, entre as mais variadas áreas do saber; promover a participação ativa e lúdica transversalmente à leitura de histórias musicalizadas e exploração de uma variedade de canções, provocando o aumento da atenção, do foco e do envolvimento das crianças e implementar estratégias que permitam diferenciar pedagogicamente as experiências

educativas, resultando posteriormente numa reflexão que permita à mestranda repensar sobre a sua intencionalidade pedagógica, e se a sua ação corresponde às suas próprias intenções e à própria dinâmica do grupo de crianças.

Deste modo, esta abordagem metodológica permitiu que a investigação seguisse uma lógica cíclica baseada na planificação, ação, observação e reflexão, sustentando assim as práticas educativas em termos das estratégias adotadas e das conseqüentes melhorias a realizar futuramente, das competências profissionais desenvolvidas e da avaliação relativamente às repercussões observadas no desenvolvimento das crianças. A natureza praxiológica desta metodologia contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, que segundo Sanches (2005), enfatiza que o uso desta metodologia pelos profissionais da área da Educação concede cientificidade ao ato educativo, tornando a sua prática educativa mais certificada, organizada e coerente. Esta é uma metodologia que possibilita ao educador-investigador analisar as suas práticas educativas garantindo a qualidade das suas ações, bem como, o contexto educativo em que está envolvido, questionando incessantemente os objetivos propostos, valores subjacentes e os efeitos das suas práticas no desenvolvimento integral das crianças.

Num contexto como o da Educação de Infância, e dada a investigação desenvolvida, esta adquire um carácter qualitativo e encontra-se diretamente relacionada com o paradigma sociocrítico, uma vez que, contrariamente às abordagens positivistas tradicionais, valoriza a interpretação dos significados que as crianças, juntamente com a equipa educativa atribuem às suas experiências, de tal modo que reconhecem que o epicentro da realidade do contexto educativo parte das interações sociais que são desenvolvidas no quotidiano. A IA através desta dimensão sociocrítica assume uma intencionalidade de mudança e autonomia, na medida em que transforma a construção de conhecimento num processo de constante aperfeiçoamento, de tal forma que as práticas educativas possam reinventar-se, permitindo dar resposta às necessidades observadas no grupo. Desta forma, o foco desta investigação é centrado na análise, interpretação e compreensão das dinâmicas comportamentais e sociais adjacentes ao contexto educativo, resultando numa avaliação contextualizada e intencional.

A presente investigação decorreu em ambas as instituições educativas, caracterizadas anteriormente, com diferentes níveis de incidência, devido ao aprofundamento do conhecimento

sobre o desenvolvimento de uma investigação, e por isso os resultados obtidos tornaram-se bastante enriquecedores para o estudo. A mestranda adotou sempre uma postura profissional e investigativa, observando e intervindo pedagogicamente, de modo a justificar os momentos de reflexão essenciais para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais no âmbito da interdisciplinaridade da música.

No que diz respeito às técnicas de recolha e tratamento de dados, tratando-se de uma IA, de carácter qualitativo e por isso baseada numa ação que beneficiou desses instrumentos para credibilizar este estudo com dados reais e factuais, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, desde técnicas baseadas na observação direta e participante, notas de campo, no qual foram registados breves apontamentos sobre as observações efetuadas e as reflexões associadas a essas observações, e que para Schon (1983) este instrumento é fundamental para a “reflexão sobre a ação” e registos audiovisuais (fotografia e vídeo). A observação direta e participante assume-se como uma das técnicas de recolha de dados basilares em qualquer investigação, uma vez que possibilita ao investigador registar no momento e no espaço em que ocorrem as ações, relacionadas com os comportamentos e interações sociais, que de outro modo seria mais complexo obter essas informações, e neste sentido tornou-se crucial a sua utilização enquanto técnica de recolha de dados. Na ótica de Bogdan e Biklen (1994), a observação participante é uma das técnicas que fundamenta as conclusões retiradas pelo investigador, de forma realista e contextualizada, na medida em que acede de forma privilegiada ao significado integral das ações tidas pelos participantes. As notas de campo foram essenciais para o desenvolvimento desta investigação, na medida em que permitiu através da observação, registar de forma sintética os diferentes acontecimentos, registando possíveis pensamentos, ideias, questões e interpretações que facilitaram a autorreflexão crítica no decorrer da investigação. Os registos audiovisuais também contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta investigação, uma vez que serviram não só para documentar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, como também corroborar o papel ativo e participativo das crianças no desenrolar das atividades, e neste sentido a recolha de registos audiovisuais como, fotografias, vídeos e áudios, possibilitou analisar e interpretar os diversos acontecimentos de uma forma mais crítica e consciente.

Por fim, relativamente à dimensão ética, esta investigação foi desenvolvida garantindo o respeito da imagem da criança, bem como os seus direitos, valorizando o princípio ético da Responsabilidade e Poder, preservando assim as motivações expressas pelas crianças, sem interferir de forma descontextualizada na sua participação. Assim, foi acautelado o consentimento informado dos respetivos Encarregados de Educação, bem como o assentimento contínuo por parte das crianças, permitindo que estas tivessem livre-arbítrio para participarem, assegurando sempre a sua vontade intrínseca e extrínseca no envolvimento das propostas educativas planeadas para o efeito, respeitando de igual forma as comunicações não-verbais, de modo a serem consideradas para o desenvolvimento desta investigação. Relativamente aos dados recolhidos, estes apresentam-se devidamente protegidos, sob o anonimato e confidencialidade, de modo a garantir a proteção dos dados e da identidade pessoal e institucional. Esta investigação orientou-se ainda segundo os princípios propostos pelo Código de Ética da European Early Childhood Education Research Association (Bertram et al., 2025), no qual através dos dados e dos resultados obtidos foi possível contribuir para o bem-estar das crianças e consequente melhoria do ambiente educativo facilitando uma ética baseada no cuidado e na responsabilidade civil que transcende o simples cumprimento das formalidades burocráticas, cumprindo deste modo com o princípio ético fundamental da mínima instrução proposto por este documento. Para além do cumprimento deontológico e ético do Código de Ética da EECERA (Bertram et al., 2025), foram igualmente cumpridos os quatro fundamentos da carta do código ético da Associação de Profissionais de Educação de Infância, entre os quais se destacam: a competência, no que diz respeito à capacidade de desenvolver competências teóricas e práticas, contínuas e progressivas; a responsabilidade de atender às necessidades e ao bem-estar do outro e a integridade marcada pelo compromisso de honestidade e harmonia e o respeito pela dignidade da individualidade de cada um, enquanto ser humano, com os seus direitos e deveres. Estes princípios supramencionados serviram de base, para que a mestrandia garantisse no decorrer da investigação e das práticas educativas desenvolvidas, a máxima atenção pela individualidade e privacidade das crianças, e de igual modo com as suas famílias, privilegiando o anonimato da sua participação e cooperação.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O presente capítulo tem como principal finalidade contextualizar de uma forma aprofundada e analítica, as ações pedagógicas implementadas em contexto real, nas valências educativas referentes à Educação em Creche e à Educação Pré-escolar, bem como todas as decisões pedagógicas, relativas à organização do espaço, materiais, tempo e grupo, que a mestrandia considerou mais adequadas, tendo em conta o ambiente educativo vivenciado, valorizando assim a implementação de propostas pedagógicas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tendo como ponto de partida e maior incidência a Música, articulando posteriormente com outras áreas complementares e interdisciplinares à Música.

Cada uma das experiências pedagógicas desenvolvidas foram estruturadas e refletidas, precedentemente à sua realização, recorrendo a um conjunto de ciclos interativos, essenciais para os processos de planificação, no qual de acordo com Marques et. al., (2024) e Lopes da Silva et. al., (2016) se baseiam em instrumentos pedagógicos como a observação, escuta e registo que permitem aceder a informações que serão úteis para apoiar a reflexão e fundamentação da planificação, ação e avaliação, contribuindo assim para a criação de oportunidades de aprendizagem intencionais e significativos para as crianças, para além da definição de um conjunto de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que pretenderia atingir e refletir no grupo, observando atentamente e de forma individualizada a sua participação, de modo a ser possível refletir sobre aspetos positivos e a melhorar em futuras práticas pedagógicas.

Como forma de complementar o desenvolvimento de aprendizagens evidenciadas foi utilizada como elemento de avaliação dos processos de aprendizagem, a Escala de envolvimento e Bem-estar da Criança (Laevers et. al., 2005) o que permitiu compreender a partir do nível de envolvimento e bem-estar, a forma como a criança participou ativamente e autonomamente na construção do seu conhecimento.

Importa ainda salientar que as ações pedagógicas desenvolvidas, partiram de igual forma da articulação entre a teoria e a prática das diferentes abordagens pedagógicas, entre as quais, destacam-se, a abordagem educativa de Elinor Goldschmied e Reggio Emilia (Lino, 2018; Pereira, 2021), no contexto de Educação em creche, e modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (Niza, 2012) e High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011), no contexto de Educação Pré-escolar. Perante o que foi possível experienciar ao longo das PES desenvolvidas no decorrer da formação académica da mestranda, a mesma acredita que, cada uma das abordagens pedagógicas contribuem positivamente para o desenvolvimento holístico da criança, e estabelecem entre si uma simbiose, de tal forma que se tornou possível conciliar as diferentes perspetivas defendidas por cada modelo pedagógico, resultando numa Educação intencional e com vista a um desenvolvimento contínuo e progressivo capaz de dar respostas às necessidades da criança, permitindo-lhes procurar de forma autónoma essas mesmas respostas.

No ponto de vista da mestranda, as PES correspondem a oportunidades únicas para os estudantes colocarem em prática todos os saberes pedagógicos e científicos desenvolvendo práticas educativas conducentes com o conhecimento que foram adquirindo ao longo da sua formação académica, demonstrando desta forma uma capacidade de reflexão constante reconhecendo assim a necessidade de analisar cada uma das intenções pedagógicas tomadas e também de certa forma corresponder aos inúmeros desafios que a Educação propõe através da implementação de ações educativas que expressem não só as vontades do adulto, mas sim das crianças, pois sem a colaboração e cooperação delas, o trabalho de um/a Educador/a de Infância torna-se insignificante.

3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

Este subcapítulo fará referência a duas práticas educativas concretizadas na valência de Educação em Creche, no decorrer da PES realizada pela mestranda, no qual será possível

compreender e analisar a relevância da Música e a sua relação interdisciplinar num contexto de Educação de Infância, nomeadamente, na Educação em Creche.

A Música revelou-se desde o início da PES uma das áreas de maior interesse do grupo com que a mestrada desenvolveu a sua PES, evidenciado na escuta e canto de canções e na exploração de movimentos corporais ao som de uma música, de forma regular e quotidiana, a par da escuta de histórias, marcada igualmente pela rotina praticada pela Educadora Cooperante, na qual valorizava fortemente a “hora do conto”, e todos os dias antes de as crianças se dirigirem para o exterior para brincarem e explorarem livremente, a Educadora lia sempre uma história e muitas das vezes eram as próprias crianças que traziam de casa alguns livros para serem lidos nesse momento do dia. Estas eram práticas frequentes do quotidiano deste grupo de crianças e por isso, a mestrada atendendo à organização da rotina experienciou outras ações pedagógicas que envolvessem a Música e a Literatura de forma isolada, até que começou a compreender o potencial da Música e da Literatura para a Infância, enquanto áreas com um aproveitamento curricular muito enriquecedor devido à sua articulação intrínseca, e com outras áreas, ou seja, a mestrada após da sua reflexão diária e contínua, e depois de analisar as suas práticas educativas desenvolvidas até então, concluiu que estas são duas áreas onde existe uma articulação interdisciplinar muito evidente e facilmente reconhecida como uma forma de desenvolvimento de competências e aprendizagens intencionais e significativas para a criança.

Neste sentido, ambas as ações pedagógicas desenvolvidas e apresentadas no subcapítulo que se segue, visam a valorização da exploração livre dos materiais, à medida que o som se tornava uma experiência significativa, a partir de uma revelação musical baseada na perceção sensorial e ativa, competências estas essenciais para o desenvolvimento musical, criativo e expressivo das crianças (Swanwick, 2014).

3.1.1. DA LEITURA NARRATIVO-MUSICAL À EXPRESSÃO PLÁSTICA: “O BICHO-DE-CONTA E OUTRAS ESPÉCIES”

Considerando o compromisso assumido pela instituição educativa citado no capítulo II deste RE, e os valores e princípios que regem o desenvolvimento das práticas educativas desta instituição, a mestranda compreende que a Educação de Infância ao possibilitar uma exploração livre do espaço e dos materiais e distinguir-se por uma aprendizagem ativa e participativa, valoriza e destaca o papel da criança, naquele que é o seu processo de aprendizagem desenvolvido de forma autónoma, bem como, lhe é reconhecido o seu valor tendo em conta que é um sujeito ativo, competente e dotada de direitos e deveres que lhe confere a construção do seu conhecimento, por intermédio do contacto estabelecido entre o meio envolvente, os pares e os objetos naturais e do seu quotidiano. Partindo de um ambiente educativo que prioriza estes indicadores para o fomento de uma aprendizagem inovadora e holística, é sentida a necessidade de criar práticas educativas que intensifiquem experiências intencionais, significativas e holísticas para a formação de crianças mais autónomas, com espírito crítico e mais conscientes do seu processo de aprendizagem.

Nesta lógica, este subcapítulo apresentará uma descrição, análise e interpretação de uma das experiências educativas desenvolvidas em contexto de estágio, na Educação em Creche, e que foi intitulada por “O Bicho de conta e outras espécies”. Esta intervenção educativa partiu a leitura da obra literária “Bicho de conta”, da autora Cátia Vidinhas, e no qual este recurso permitiu explorar outras áreas como a expressão musical, através da leitura cantada da história, posterior à leitura narrada inicialmente; a compreensão científica, no decorrer da observação da natureza, através de utilização de imagens reais de espécies animais semelhantes ao Bicho-de-conta; e a expressão plástica, na criação de um jardim com várias espécies semelhantes ou distintas ao Bicho-de-conta. A implementação desta ação educativa tornou-se apropriada às características identificadas neste grupo justificando-se pelo facto de a mestranda sentir a necessidade de articular de uma forma mais explícita e interdisciplinar as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, recorrendo desta forma à mobilização de referenciais teóricos que complementassem e fundamentassem a prática desenvolvida, seguindo os pressupostos indicados pela Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et. al., 2024). Através da redação deste subcapítulo ficará evidente a intencionalidade educativa atribuída a esta experiência, desde a organização do espaço e dos materiais até às estratégias pedagógicas adotadas, de forma a colaborar e cooperar na criação de um ambiente educativo que apelasse ao desenvolvimento da criatividade, imaginação e competências comunicativas, num meio que prioriza os níveis de bem-

estar, envolvimento e segurança, essenciais ao conforto e à vontade da criança para participar de forma livre e espontânea.

No decorrer da planificação desta ação pedagógica, a intenção educativa debruça-se não só da vontade de fomentar de forma espontânea, competências e aprendizagens significativas e intencionais para a criança, mas também na criação de uma ligação lógica, contínua e orientada para o desenvolvimento do currículo. A mestranda reconhece que o desenvolvimento curricular na Educação de Infância deve ser entendido como uma fundamentação orientada e flexível do desenvolvimento do trabalho docente, tal como nos evidenciam as OPC (Marques, et. al., 2024) e as OCEPE (Lopes da Silva, et. al., 2016), e que visa um desenvolvimento holístico e articulado, considerando as transições verticais, que a criança enfrenta ao longo do seu percurso escolar, e neste sentido, o desenvolvimento curricular destaca-se como um fator valorativo para a promoção de uma aprendizagem ativa, baseada no brincar e com uma intencionalidade educativa bem definida, que demonstre as decisões pedagógicas adotadas pelo/a Educador/a com o fim de atingir progressivamente o desenvolvimento integral da criança, tendo em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento humano. Deste modo, Pacheco (2000) realça precisamente a ideia de que o currículo parte da definição de um plano que engloba a construção de um conjunto de propostas que são concebidas fundamentalmente de acordo com diferentes estratégias de diversificação, para que seja possível respeitar e corresponder às necessidades educativas de cada criança e proceder às alterações necessárias considerando as diferentes especificidades. Assim sendo, ao longo da PES, o desenvolvimento das práticas educativas sustentaram-se de acordo com as OPC (Marques, et. al., 2024) e em pressupostos teóricos complementares, de que são exemplo, as teorias de autores como Piaget e Vygotsky, que apesar de divergirem em alguns aspetos, ambos os autores reconhecem a criança como um sujeito ativo do processo de construção do seu conhecimento, valorizando o erro como parte integrante da construção da sua aprendizagem, e desta forma as práticas educativas foram desenvolvidas em conformidade com os níveis de desenvolvimento de cada criança, e atendendo às características de cada uma.

Atendendo à experiência pedagógica desenvolvida, “Bicho-de-conta, e outras espécies”, cada criança assumiu-se como protagonista do seu processo de aprendizagem, demonstrando de forma espontânea e livre as suas capacidades, e ao qual a mestranda atuou apenas como agente de mediação e facilitação dos processos de aprendizagem que iam sendo desenvolvidos. Neste

sentido, os processos de observação e escuta foram primordiais na fundamentação de um ambiente educativo que se refletiu na criação de um espaço educativo onde a prioridade foi a iniciativa das crianças, demonstrando a sua autonomia e capacidade de tomar decisões, tornando-as, paulatinamente, agentes responsáveis do desenvolvimento das suas aprendizagens. A par destes dois processos, tornou-se necessário registar, organizar, analisar, interpretar e comunicar as informações obtidas, de forma a transformar essas informações, em documentação pedagógica. De acordo com Zabalza (1994) a redação permite desenvolver uma melhor consciência da própria experiência, de tal forma que influenciará a prática profissional do/a Educador/a, e conseqüentemente o contexto educativo onde as crianças estão inseridas. Assim, o/a Educador/a recolher a informação com o propósito de compreender a criança e o seu contexto de vida, permitindo-lhe adaptar e utilizar diferentes formas e meios de observação e registo, como forma de analisar as crianças de várias perspetivas ao longo do seu desenvolvimento físico, pessoal e social. Esta forma de organizar, analisar e interpretar as informações recolhidas faz parte do processo da documentação pedagógica, no qual sustenta e reflete o planeamento e avaliação definidos pelo/a Profissional (Lopes da Silva et. al., 2016).

Para que o desenvolvimento desta experiência pedagógica mantivesse uma linha de raciocínio lógica, considerou-se apropriado definir um conjunto de três objetivos de aprendizagem que se tornaram estruturantes no decorrer da intervenção, e por isso a intenção pedagógica da mestrandia com a planificação desta ação assentou nos seguintes objetivos: preservar o gosto pela leitura, e conseqüentemente pela expressão artística (musical e artes plásticas), mantendo assente a ideia de que o contacto diário com os livros, permite abrir os horizontes para a imaginação, criatividade e valorizar o sentido estético de cada um; estimular a observação atenta e cuidada relativamente à simplicidade da natureza, salvaguardando a conceptualização do respeito pelos seres vivos e pelo ambiente, e promover a criação de representações simbólicas, a par do desenvolvimento da motricidade fina por intermédio do manuseamento dos diferentes materiais disponibilizados, criando desta forma um jardim artístico, representativo da biodiversidade. Esta atividade foi projetada para se desenrolar de uma forma espontânea, realçando a importância relacional da literatura, da música e das artes plásticas, assentando com a vontade da criança em experimentar, promovendo assim uma aprendizagem sem fim. É de realçar ainda a importância da organização do espaço e dos materiais, pois estes foram

igualmente dois fatores preponderantes para a concretização da ação educativa, na medida em que permitiu criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento de aprendizagens intencionais e significativas, refletindo ainda uma qualidade considerável, no que diz respeito às interações entre criança-criança e criança-adulto. Antes de iniciar a atividade, foi utilizado como mote para a sua introdução, uma caixa de cartão pintada e adornada com imagens do livro. O livro estava no seu interior, e era possível observá-lo, através de uma película transparente pertencente à caixa. A presença desta caixa teve como intuito o adorno do espaço, mas também serviu como uma estratégia pedagógica que suscitasse a curiosidade e o entusiasmo no grupo antes da leitura, transformando assim este momento inicial mais fantasiado e surpreendente.

Assim, em termos procedimentais, esta ação pedagógica iniciou-se, como referido anteriormente, com a leitura narrada da história, adotando posteriormente uma estratégia de leitura cantada da mesma obra, resultando numa estratégia pedagógica bastante apelativa e impulsionadora, no que diz respeito à perceção da atenção e foco do grupo, naquele momento, à medida que outros estímulos sensoriais estariam a ser operacionalizados. À luz do que é referido nas OPC (Marques et. al., 2024) a música e sua sonoridade, representam uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento da comunicação e linguagem desde os primeiros anos de vida de uma criança. Neste sentido, ao cantar a história a mestranda sentiu que aquele momento de leitura não foi realizado de uma forma individual, mas sim compartilhada com as crianças e com a restante equipa pedagógica presente na sala. A forma como as crianças perceberam a história através desta nova abordagem, e que não teriam experienciado antes, fez com que mantivessem uma postura mais reativa e efusiva, pois à medida que a história foi cantada, a mesma foi acompanhada por gestos, ao ritmo da música, concluindo que as crianças para além de compreenderem verbalmente o que estava a ser lido, compreenderam corporalmente a mensagem da narrativa. Desta forma, é possível compreender que a leitura cantada de história é igualmente uma forma de contribuir para a literacia emergente, existindo a combinação com outras formas de expressão linguística. O facto de as crianças evidenciarem níveis de bem-estar e envolvimento significativamente positivos, no decorrer da leitura, comprovado através da observação de algumas expressões, como o riso, a surpresa e a aproximação física e visual em direção ao livro, valida a ideia expressa pelas OPC (Marques et. al., 2024, p.73), de que a criança “ao ouvir contar ou ler uma história a criança tem contacto com a

linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida...”.

Terminada a exploração narrativa e musical, a mestranda introduziu um pequeno diálogo com o grupo, onde através da utilização de materiais de suporte visual, devidamente impressos e plastificados, de modo a garantir a durabilidade prolongada e um manuseamento confortável e seguro, através do arredondamento dos cantos de modo a evitar que as crianças se magoassem com as pontas afiadas, conforme descrito no Despacho Conjunto n.º 258/1997 (1997), e recorrendo deste modo a imagens realista, procurou compreender juntamente com o grupo, as características físicas do Bicho-de-conta, o seu habitat, o tipo de alimentação, e as semelhanças do Bicho-de-conta com outros animais similares em termos de características físicas, e ainda houve a oportunidade de analisar algumas diferenças que os distinguem de forma muito peculiar. Um dos aspetos mais valorizados neste momento de partilha, foi o facto de apoiar a exploração de conceitos específicos baseados em imagens reais, tornando assim o processo de aprendizagem da criança mais realista, permitindo-lhe compreender melhor o mundo em que está inserida. Deste modo, o facto de estabelecer este paralelismo entre a ficção e a realidade, valorizou em grande medida a capacidade de observação e assimilação da criança relativamente à diferenciação entre o que compreendem a partir das suas representações simbólicas e a estruturação das conexões internas, promovendo uma consciência concreta e específica da vida dos seres vivos. Transversalmente a esta partilha, a área do Conhecimento do Mundo, consignada nas OCEPE (Lopes da Silva et. al., 2016), foi explorada considerando o seu potencial para o desenvolvimento da curiosidade científica e do aperfeiçoamento do vocabulário terminológico, atuando em consonância com uma Educação baseada na criação, exploração e partilha de conhecimentos.

Na sequência desta exploração sistemática da vida dos seres vivos, a ação educativa progrediu para a elaboração de um jardim artístico com outras espécies semelhantes ou distintas ao Bicho-de-conta (como é possível observar na figura 2). O objetivo desta fase da ação pedagógica foi desenvolver com as crianças, em pequenos grupos, a sua imaginação e criatividade, utilizando como expressão artística principal as Artes Visuais.

Figura 2

Construção do jardim artístico



Considerando a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que defende e valoriza uma pedagogia baseada na relação e na escuta da criança, assim como a sua imagem enquanto agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem, em colaboração e cooperação com os restantes elementos da comunidade educativa (famílias, docentes e não docentes), esta exploração artística decorreu conforme o ritmo e a vontade da criança, respeitando acima de tudo os seus interesses e necessidades observados e expressos no desenvolvimento da atividade. Em coerência, a teoria das cem linguagens, salvaguarda de igual modo esta ideia de que a criança é vista na sua plenitude, considerando a construção e fomento das suas competências inatas, no qual evidenciam a sua própria compreensão a partir das suas experiências pessoais tornando-as assim capazes de se expressar, agir e experimentar de diversas formas e sentidos (Edward et. al., 2016; Cooper, 2016, p. 293 citado por Pereira 2021).

Assim, em coerência com a pedagogia de Reggio Emilia, os materiais disponibilizados às crianças para a criação do jardim apresentavam uma diversidade exploratória significativa, uma vez que foram utilizados quer materiais convencionais (pincéis, esponjas, tintas, papel de cenário, entre outros) quer materiais de fim aberto (rolos de papel higiénico, garfos descartáveis, algodão, palhinhas, entre outros). Importa salientar que a seleção dos diferentes materiais teve em consideração os diferentes critérios de qualidade e variedade, sustentados nas vertentes da

funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de materiais naturais e recicláveis permitiu às crianças desenvolverem diversas aprendizagens com materiais pertencentes ao seu cotidiano, e desta forma a mestranda sentiu que contribuiu para a contextualização das diferentes intervenções pedagógicas, resultando conseqüentemente no estímulo da criatividade e da consciencialização ecológica das crianças. (Lopes da Silva et. al., 2016, p.26). A conjugação de materiais convencionais e não convencionais foi pensada de forma intencional, na medida em que o seu propósito consistia na exploração livre dos mesmos, de modo que as crianças conseguissem obter novas formas de expressão, partindo da sua representação simbólica transpondo essas concepções no papel.

Este processo criativo foi desenvolvido colaborativamente em pequenos grupos, o que resultou no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e coletivas, evidenciadas a partir do respeito pelo outro e pelo seu espaço, na partilha dos materiais, realizando assim processos de negociação e o apreço pelo desempenho do outro na sua criação. A organização do grupo para o desenvolvimento desta atividade partiu da escolha por parte das crianças de uma das duas imagens disponíveis, uma que representava o espaço exterior e outra que representava a sala de atividades. Esta foi considerada uma estratégia apropriada, tendo em conta que não foi o adulto que decidiu os grupos, mas sim a criança de forma individual é que teve essa responsabilidade de escolher a imagem, ainda que esta estivesse voltada para baixo, a seleção dos grupos foi deliberadamente realizada pelas mesmas, tendo a mestranda assumindo o compromisso com todo o grupo, de que todos iriam participar na atividade. A rotatividade entre as crianças foi realizada tendo em conta o nível de bem-estar e envolvimento das mesmas, no qual foi manifestado de diversas formas por diferentes crianças, pois enquanto umas permaneceram na atividade cerca de 10 minutos, outras mantiveram-se do início ao fim envolvidas e interessadas no que estavam a explorar. Esta transição entre as entradas e saídas das crianças foi gerida com o auxílio do par pedagógico que à medida que entregava junto da auxiliar que acompanhava as crianças no espaço exterior, informava a mesma da/s criança/s que levava consigo para a sala, para participarem na atividade.

Esta ação educativa foi concluída, com a utilização da música enquanto recurso pedagógico de transição temporal, que era indicativa do momento para iniciar a arrumação e limpeza do espaço. A produção artística representada pelas crianças no papel de cenário serviu, a posteriori, para o

desenvolvimento de um mural para realizar a documentação pedagógica, evidenciando descritivamente todo o processo que a atividade teve do início ao fim, promovendo desta forma uma partilha com as famílias, estabelecendo um elo entre a escola e a família, e no qual a criança age como mediadora deste processo comunicativo, que de acordo com Lopes da Silva, et, al., (2016)

“As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família.” (p.28).

Figura 3

Mural_Documentação Pedagógica



Concluindo, a mestranda acredita que com a implementação desta ação educativa transcendeu as suas expectativas inicialmente definidas, e através da conciliação entre a Literatura para a Infância, a Música e a Expressão Plástica foram criadas oportunidades de aprendizagens favoráveis e estimulantes para o desenvolvimento integral da criança. A presença do adulto enquanto facilitador e mediador prevaleceu na construção de conhecimentos intencionais e significativos para a criança, de modo que a criança se sentisse segura e com espaço para aprender de forma autónoma, livre e consciente. Algo que a mestranda reconhece que deveria ter tido em atenção no momento da realização desta experiência educativa, foi a preparação prévia

de papel de cenário suficiente para a dar continuidade à proposta, pois a certa altura o papel começou a ficar danificado, devido ao facto de as crianças estarem a passar com as tintas sempre no mesmo local. Todavia, essa imprecisão foi facilmente resolvida com a colocação de mais papel de cenário no chão, de modo que as crianças pudessem prosseguir com a sua exploração.

3.1.2. “VÊ O GIRASSOL”: UMA HISTÓRIA DE CANTAR TRANSDISCIPLINAR

À semelhança da ação educativa descrita anteriormente, a presente experiência pedagógica desenvolvida, no âmbito da PES, com o mesmo grupo do contexto de Educação em Creche, reflete uma descrição, análise e interpretação das diferentes fases de desenvolvimento da mesma, de forma a promover a construção compartilhada do conhecimento entre os vários intervenientes da experiência, concedendo o espaço e tempo suficiente para a criança desenvolver e aprimorar competências essenciais ao seu crescimento pessoal, social e cultural. No mesmo seguimento que a experiência pedagógica anterior, também esta experiência foi planificada e fundamentada, tendo em conta a observação das características individuais e do grupo, de modo a identificar os principais interesses e necessidades para agir em conformidade com esses indicadores, resultando na integração de várias áreas de experiência e aprendizagem, formuladas pelas Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024), em articulação com as áreas de conteúdo, enunciadas por Lopes da Silva et. al., (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Neste sentido, de forma a tornar possível a exploração das diferentes áreas de maior interesse deste grupo, foi utilizado como recurso pedagógico a obra lúdica e musical, da autora Margarida Fonseca Santos, intitulada *Histórias de cantar*, a qual contém doze histórias para ler e cantar, entre as quais, a escolhida foi “Vê o girassol”. A seleção desta história surge da sua potencialidade para desenvolver espontaneamente competências leitoras, e posteriormente escritas, através da escuta ativa de histórias, designando este fenómeno como literacia emergente; estimular a sensibilidade estética atendendo à exploração musical da mesma; e ainda explorar conceitos

básicos relacionados à área do conhecimento do mundo, relativamente ao ciclo circadiano e ao ciclo de crescimento do girassol. Desta forma, foram definidos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que correspondem ao progressivo desenvolvimento da criança, considerando preponderante para a implementação desta ação os seguintes: Conhecer conceitos relacionados com a duração do tempo (ciclo circadiano) e da funcionalidade de natureza (fases do crescimento do girassol); sensibilizar a adoção de comportamentos de conservação e preservação da natureza; e promover o espírito crítico, por intermédio da expressão artística entre a representação da imaginação e da realidade.

Relativamente à realização desta experiência educativa, a mesma foi dividida em quatro fases: a primeira fase iniciou-se com o questionamento ao grupo, sobre a exploração de uma flor. De forma a suscitar a curiosidade e o interesse para conhecer esta espécie, a mestranda forneceu a indicação de que esta flor, apresenta uma especificidade morfológica e fisiológica, que consiste no acompanhamento da posição que o sol tem nas várias alturas do dia. Perante esta indicação, a resposta tornou-se imediata e uníssona por parte do grupo, identificando o girassol como a flor a ser explorada naquele momento. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem da criança desenvolve-se com base na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual o adulto tem como função, auxiliar a criança a estabelecer pontes entre os conhecimentos adquiridos e os que ainda está a adquirir.

Posteriormente a esta fase, a mestranda realizou uma leitura interativa da história, tal como é possível observar na figura 4, ilustrada pela própria, adaptando as imagens ao texto original, criando algumas pausas estratégicas para a análise e descrição, nomeadamente das imagens, através da colocação de questões de carácter mais aberto, de modo a estimular a visualização mais objetiva e clara das imagens, de forma a facilitar o processo de descrição e interpretação das mesmas, bem como, promover momentos de partilha em grande grupo, das ideias e sentimentos de todos.

Figura 4

Leitura interativa da história



Posto isto, foram colocadas questões como: “Que animais conseguem ver aqui?”; “Como acham que o girassol se sente? Acham que ele está triste ou feliz?”; “Porquê que acham que o girassol se sente assim?”. À medida que o grupo ia intervindo e se manifestando de forma bastante positiva, uma das crianças partilhou com o grupo uma ideia que já havia construído e explorado, que partiu de um conhecimento prévio, realçando que “Às vezes o grilo canta à noite (N.)”. Tendo em consideração esta partilha inesperada, a mestranda procedeu ao registo do comentário tido pelo N. À medida que a leitura foi avançando, surgiu uma ilustração relacionada com o animal que o N. identificou, e este exclamou de forma imediata e espontânea: “Olha o grilo, Mariana!” (N.). A forma como esta criança se expressou, permitiu à mestranda concluir que não só a criança estava envolvida e confortável no desenvolvimento da atividade, como teve a capacidade de relacionar os seus conhecimentos e discernir a realidade da imaginação reproduzida pelo livro. O facto de reforçar positivamente a sua intervenção, fez com que a criança se sentisse bem com ela mesma, e esse bem-estar foi demonstrado através da sua expressão facial, uma vez que se sentiu escutada e valorizada pela partilha realizada com o grupo.

Terminada a leitura do livro, a fase posterior a esta, destinou-se à apresentação da história através de uma representação teatral, recorrendo a um cenário criado através de caixas de cartão, imagens que serviram de fantoches, e à música original da história. Esta interpretação foi realizada na área da biblioteca, da sala de atividades, conforme evidenciado na figura 5, pelo que a organização do grupo não se tornou um constrangimento, uma vez que esta área era próxima à área do acolhimento, e por isso as crianças permaneceram sentadas, com a expectativa e, curiosidade, para compreender o que se iria suceder ao momento de leitura interativa.

Figura 5

Representação teatral



O propósito desta fase era que as crianças pudessem acompanhar a canção à medida que as imagens iam surgindo, enquanto tentavam cantar a música e permitindo que o corpo se manifestasse de forma livre e espontânea. Tendo o grupo devidamente organizado, a mestrande colocou-se na traseira do cenário, para que as crianças não a observassem, e iniciou a representação sincronizando as imagens com a letra da música. Esta foi uma estratégia bem conseguida, pois as crianças mantiveram uma concentração inexplicável do início ao fim e uma atenção visual e auditiva fascinantes, tendo em conta a faixa etária. Quando a música parou, o silêncio que se formou na sala evidenciou a admiração do grupo, patenteada pelo apelo na repetição da ação, e desta forma, este momento teatral foi recomeçado tendo em consideração a

vontade e expressão do grupo. Algo que a mestranda considera que poderia ter realizado neste momento da repetição do teatro era sugerir às crianças a sua participação direta no decorrer do teatro, criando assim oportunidades de aprendizagem e de interação mais intencionais entre criança-criança e adulto-criança. De outro modo, a mestranda reconhece ainda que, a repetição da representação teatral teve um impacto significativo nas experiências e aprendizagens vivenciadas pelas crianças, devido à forma como o grupo esteve envolvido e participativo confirmado com o significado atribuído e a compreensão real do momento vivido.

Por fim, a quarta e última fase proposta para o desenvolvimento desta ação educativa, surgiu com a realização de um jardim de girassóis, numa caixa de sapatos, conforme é possível observar na figura 6, onde cada criança recriou a sua imagem mental do girassol, através da utilização de materiais, como paus de gelado, pétalas desenhadas com cartolina, papel crepe, cola, olhos móveis, entre outros.

Figura 6

Jardim de girassóis



Importa salientar que, conforme explicitado na ação educativa descrita anteriormente, a qualidade de uma experiência educativa parte do pressuposto que esta deriva da seleção e qualidade dos recursos materiais disponibilizados às crianças. Deste modo, cada um dos

materiais utilizados, desde a criação do livro e do cenário teatral, até aos materiais de fim aberto, todos estes cumpriam com as diretrizes de qualidade estética vigentes pelo Despacho conjunto n.º 258/1997 (1997), assegurando assim a durabilidade e manipulação segura dos materiais. Algo que a mestranda destaca como possível melhoria numa próxima construção, é a estrutura de cartão que serviu para a realização do teatro, pois a mesma foi criada com duas caixas de cartão, devidamente desmontadas e unidas uma na outra, e posteriormente pintadas com tinta guache branca. Após a estrutura estar seca, foi identificada uma lacuna referente à estabilidade, pois como foi pintada com tinta guache, o cartão começou a absorver a humidade da tinta, fazendo com que o cartão dobrasse ligeiramente na base. Embora a estrutura se mantivesse segura, com o auxílio de uns materiais acessórios, de modo a não comprometer a segurança das crianças, reconheceu-se que antes de criar estes materiais é necessário testar a constituição física do mesmo para salvaguardar a segurança do material, mas acima de tudo a segurança das crianças. Em contrapartida, a utilização diversificada dos materiais de fim aberto, supramencionados, foi bem-sucedida, revelando-se uma mais-valia no desenvolvimento sensorial, fundamental nesta faixa etária.

Precedentemente ao início da proposta, a única recomendação fornecida ao grupo foi a realização de um girassol, contudo este girassol deveria ser recriado da forma como as crianças idealizassem, dando assim o espaço e o tempo necessários para o desenvolvimento das criações artísticas. Terminada a comunicação com o grupo e a posterior organização pelas diferentes mesas que continham a mesma diversidade e oferta de materiais, alguns elementos do grupo começaram a partilhar ideias de como iriam realizar o seu girassol, resultando em expressões como: “Vou fazer o meu girassol todo colorido (T.) e “As folhas do meu vão ser azuis” (D.).

A partilha destas ideias demonstram o processamento das crianças relativamente à representação simbólica e artística que têm de determinado objeto, relacionando com os conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas no decorrer do tempo, e o mais importante no parecer da mestranda, é a liberdade e o à-vontade que sentem para expressar as suas ideias e vontades, transportando as mesmas para algo materializado e concreto para as mesmas. Dentro desta fase, a mestranda subdividiu o grupo para a criação coletiva de um girassol artificial, com uma dimensão significativa, que serviu para a realização da documentação pedagógica referente à ação desenvolvida com o grupo. Assim, o grupo pôde usufruir tanto de uma exploração mais

individualizada como uma exploração partilhada. Durante o momento da exploração e criação coletiva, duas crianças revelaram o seu entusiasmo e vontade em participar e colaborar na experiência educativa exprimindo as seguintes intenções: “Mariana, estou a pintar o tubo de verde” (A.) e ao qual a (M.E.) acrescentou “E eu de amarelo”.

Considerando as expressões proferidas ao longo da ação, o papel da mestranda consistiu numa observação contínua, atenta e participante, expressando a sua satisfação e apreciação pelas representações artísticas desenvolvidas, valorizando permanentemente o processo decorrente da ação, ao invés do produto final. Esta ideia de reconhecimento e admiração pelo desempenho da criança num determinado momento do seu dia, é considerada pela mestranda, uma das práticas pedagógicas às quais a mesma se revê, devido ao facto de se identificar com os seus valores e princípios ético-pedagógicos conceptualizados ao longo da sua formação académica.

Com o desenvolvimento desta ação educativa, a mestranda conclui que aperfeiçoou as suas competências enquanto futura Educadora de Infância, na medida em que ampliou as suas práticas educativas, nomeadamente, ao nível da documentação pedagógica, que partindo do registo (escrito e fotográfico) e da observação participativa facilitou este processo de avaliação e divulgação das experiências vivenciadas pelas crianças, na qual refletem as suas aprendizagens e posteriormente permitiu estabelecer uma ponte entre a comunidade educativa e a família, tendo em conta a partilha realizada regularmente. Algo que deve ser igualmente destacado foi a capacidade da mestranda em adaptar-se à imprevisibilidade e utilizar a sua flexibilidade pedagógica a seu favor, pois no momento em que o grupo solicitou a repetição do teatro, esse momento não estava planeado, e nesse sentido, considerando a gestão do tempo realizada, foi colocado em primeiro plano o superior interesse do grupo, ao invés da planificação, o que revela uma capacidade de adaptabilidade à imprevisibilidade significativamente apreciável.

O sucesso desta ação educativa demonstrou-se também que através da realização de propostas mais simples, a transformação torna-se gradualmente e visivelmente mais progressiva e transversal, relativamente às diferentes áreas de experiência e aprendizagem (Marques et. al., 2024) em articulação com as diferentes áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE (Lopes da Silva et. al., 2016), resultando na criação de um ambiente educativo capaz de responder aos

verdadeiros interesses e necessidades das crianças, enquanto valoriza a criança como agente ativo, participativo e consciente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Similarmente ao subcapítulo 3.1., o presente subcapítulo terá como propósito a realização da narrativa descritiva e analítica de duas práticas educativas implementadas pela mestranda em contexto de Educação Pré-escolar, mantendo a mesma lógica relativamente ao destaque da Música enquanto área transversal e interdisciplinar na construção de processos de aprendizagens estimulantes, significativos e que reflitam não só a intencionalidade educativa pensada e praticada pela mestranda, mas também evidencie o desenvolvimento gradual e consciente da criança no decorrer da construção do seu conhecimento, através da análise crítica de algumas expressões verbais e não verbais observadas no momento da realização das práticas educativas.

No contexto de Educação Pré-escolar, onde a mestranda realizou a sua prática educativa supervisionada, a Música no seu parecer não estava a ser devidamente aproveitada na sua totalidade, em termos pedagógicos, uma vez que esta área tinha como principal função dinamizar momentos de transição pouco contextualizados para as crianças, e sentia-se que muito vezes as crianças não compreendiam a importância e o significado de certos momentos do dia, que envolvesse a Música de forma particular, de que são exemplo, a canção dos bons dias e a escuta do "orelhudo". O "orelhudo" é um recurso educativo digital da Casa da Música, do Porto, onde diariamente são partilhados através da plataforma "casa da música orelhudo!", pequenos excertos musicais com uma vasta variedade de músicas que contemplam temas efemérides ou acontecimentos inscritos no calendário civil, com o objetivo de promover a escuta ativa e a audição musical de forma regular e sistemática. Assim sendo, e mediante a observação e identificação desta necessidade do grupo, a mestranda mesmo antes de iniciar experiências educativas de carácter mais orientado, como as que serão descritas de seguida, destaca um exemplo prático de como atuou de forma contextualizada e intencional, no quotidiano das crianças utilizando a Música como uma ferramenta pedagógica. Assim, foi apresentada ao grupo

uma nova canção dos bons dias, designada como “Música do Bom dia”, de Rute Cancela, do projeto Bolinha de Música, no qual esta canção representa de forma bastante simples e impactante, no ponto de vista da mestrandia, a vida da criança na escola, uma vez que faz referência à satisfação das crianças em conhecerem e estarem com alguém que estará com elas disposto a cantar, dançar, sonhar e brincar, todos os dias, mencionando posteriormente a respetiva ordem sequencial dos dias da semana, ou seja, através desta canção conseguiu-se não só, ao longo do tempo, transformar uma necessidade do grupo em aprendizagem, pois sendo este um grupo heterógeno, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, a grande maioria do grupo não tinha consciência dos diferentes dias da semana, o que causava, posteriormente alguns constrangimento no preenchimento dos mapas do tempo e das tarefas, como também as crianças compreenderam a importância deste momento do dia, em particular, para criar um bom ambiente escolar, estimular uma interação social com todos dentro da escola e ainda ajuda no processo de transição de casa para a escola, de forma a garantir na criança segurança e previsibilidade no decorrer do dia.

Considerando as características do grupo e especificidades de cada criança, conforme enquadradas no capítulo II deste RE, a planificação de cada uma das experiências pedagógicas teve em consideração a definição de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos, atendendo aos níveis de desenvolvimento de cada criança, assim como a utilização de estratégias educativas capazes de dar respostas às necessidades observadas. Importa ainda salientar que, conforme na Educação em Creche, a Música foi indicativa de um dos principais interesses deste grupo, manifestado essencialmente a partir das expressões corporais, faciais, verbais e não verbais tidas pelas crianças quando escutavam música, algo que também teve de ser desenvolvido durante a PES, na medida em que, este grupo apresentava um padrão de alterações socio comportamentais consideravelmente significativo, e por isso necessitava de uma orientação mais clara e assertiva, de modo a escutarem com mais atenção o que lhes era pedido ou partilhado, podendo assim ser possível a concretização das rotinas diárias, bem como, as experiências educativas. É de valorizar que tal postura adotada pela mestrandia e o seu par pedagógico, teve repercussões significativamente positivas na melhoria do ambiente educativo ao longo do desenvolvimento da PES.

Posto isto, as ações educativas descritas de seguida, serão demonstrativas do valor e impacto da Música para a compreensão dos contextos, ambientes, materiais, espaços e participantes, de modo a promover momentos de aprendizagem enriquecedores e expressivos para o desenvolvimento da criança.

3.2.1. À PROCURA DO URSO! UMA EXPLORAÇÃO MUSICAL BASEADA NA OBRA “VAMOS À CAÇA DO URSO”, DE MICHAEL ROSEN

A seguinte ação educativa foi projetada com o propósito de reafirmar as ligações, intrinsecamente e extrinsecamente, presentes entre a Literatura para a Infância e a Música, e subconsequentemente com as diferentes áreas de conteúdo explícitas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Lopes da Silva et. al., 2016), nomeadamente as áreas de expressão e comunicação, através do desenvolvimento do domínios da Educação artística (artes visuais), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática e da área do Conhecimento do Mundo. A seleção desta história não foi despropositada, uma vez que contém uma componente rítmica e narrativa marcada pela repetição musicalizada de certas expressões que levam o ouvinte a criar um cenário mental de exploração motora e sensorial decorrente da exploração da história. Esta experiência educativa foi pensada de modo a dar oportunidade à criança de expressar fisicamente aquilo que estava a sentir e a pensar ao escutar a história.

Primeiramente, o espaço foi devidamente preparado, de modo a transformar o ambiente o mais acolhedor e atrativo possível, despertando curiosidade e motivação para as crianças participarem na proposta. Conforme defende Malaguzzi (1997 citado por Lino 2013, p.120), o ambiente educativo deve ser encarado como um “terceiro educador”, pois “(...) deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que vivem nele”. Assim, o espaço encontrava-se organizado com partituras não convencionais referentes a alguns excertos da história, que no caso correspondiam ao percurso que a família realizou até encontrar o urso, colocadas no chão, com os respetivos instrumentos convencionais (maracas, clavas e

pandeiretas) e alguns não continham instrumentos porque o instrumento iria ser o corpo, conforme é possível observar na figura 7. Cada uma das partituras representavam os diferentes sons através de diferentes imagens alusivas aos instrumentos musical ou corporal a utilizar, de modo a representar visualmente o tipo de som a criança teria que fazer corresponder, atendendo à imagem evidenciada. A utilização das partituras não convencionais foi uma das estratégias que a mestranda considerou essencial para a mediação e facilitação no decorrer da proposta, o que de acordo com Vygotsky, este exemplo de material educativo favorece o acesso da criança a uma simbologia musical, ainda que seja de uma forma não convencional, permite-lhe ter uma visão e consciência de que, tal como para ler precisamos de letras, a música para criar diferentes ritmos e intensidades, precisa de utilizar diferentes símbolos gráficos.

Figura 7

Organização do espaço



Deste modo, o primeiro momento desta experiência educativa desencadeou-se com a leitura interativa em grupo, leitura essa que estimulava a compreensão da história, baseada numa rima infantil tradicional, através do movimento corporal e vocal que a própria incitava. Através da utilização de ritmos e expressões repetitivas, como “Reste...restolha!”, “Chape...chapinha!”, “Pate...patinha”, “Trope...tropeça!”, “Uuuh! Uuuh”, “Pé-ante-pé; pé-ante-pé!”, a criança interpreta essas palavras, de tal forma que cria um padrão rítmico, desenvolvendo assim inúmeras competências, nomeadamente associadas, à consciência fonológica que permite identificar e compreender os diferentes segmentos orais (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) que constituem as palavras.

Esta dimensão linguística relaciona-se mutuamente e interactivamente com a aprendizagem da leitura, particularmente na fase transitória entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, na medida em que é através do discernimento da análise oral que o processo de codificação da escrita se desenvolve, a par de um desenvolvimento progressivo da identificação de níveis fonológicos mais complexos (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 64).

Finalizada a leitura da história, foi proposto ao grupo uma exploração musical do caminho percorrido pela família que protagonizou a história. O objetivo desta proposta era, ao som do instrumental da música associada ao livro, do projeto musical intitulado por “Música colorida”, e a voz da mestrande, indicativo do percurso e de cada obstáculo enfrentado, as crianças faziam corresponder o som, do instrumento ou do corpo. Como forma tornar a experiência mais clara, a mestrande executou uma primeira vez, sozinha, para que as crianças compreendessem o propósito da atividade e, conseqüentemente o ritmo e a pulsação sonora indicativa. Posteriormente, as crianças assumiram de forma autónoma a proposta, tendo a mestrande adotado uma postura de mediadora e facilitadora do desenvolvimento de aprendizagens.

Em termos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esta experiência educativa conta com a identificação e coordenação da sequência dos acontecimentos da história em articulação com a música; correspondência dos tempos de entrada de cada grupo e adaptação do som a cada obstáculo enfrentado, por exemplo se for uma tempestade, a criança poderá representar com um som mais forte e se for uma caminhada silenciosa, a criança poderá representar com um som mais fraco, todavia esta intencionalidade deverá ser compreendida pela criança de forma autónoma, e articular a sonorização da leitura com a música, aprimorando gradualmente a discriminação auditiva.

Tendo em conta os objetivos supramencionados, é possível estabelecer uma ligação com as áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva et. al., 2016), articulando o Domínio do Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo, na medida em que, a matemática se encontra implícita, particularmente, na identificação de quantidades através de formas de representação como é o caso dos desenhos presentes nas partituras, assim como através da criação de ritmos musicais as crianças constroem padrões inicialmente mais simples e progressivamente mais complexos, atendendo ao nível de desenvolvimento da criança, que são essenciais para a exploração e

aprendizagem da Matemática. No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, através da utilização de diferentes instrumentos musicais, a criança compreende e reconhece as diferenças e semelhanças, relacionando as propriedades dos instrumentos com os objetos feitos a partir de materiais como (metal, madeira, plástico...) (Lopes da Silva, et. al., 2016).

Para a realização da exploração musical, a mestranda considerou necessária a divisão do grupo em pequenos grupos de forma a tornar a organização do espaço e dos materiais o mais fluída e tranquila possível. Deste modo, o critério para a seleção dos diferentes elementos de cada grupo, partiu do princípio da máxima heterogeneidade, ou seja, a formação dos grupos consistiu na inclusão de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, faixas etárias e competências motoras e rítmicas diferenciadas, de forma a criar um ambiente educativo baseado na colaboração e cooperação entre os pares. Assim, esta organização do grupo resultou no desenvolvimento de uma aprendizagem fundamentada na partilha de experiências sociais, conhecimentos e competências.

Considerando a observação realizada ao longo da experiência pedagógica é legítimo afirmar que de acordo com Bruner (1996), o conceito de *Scaffolding* marcou o desenrolar da experiência, na medida em que se observou uma participação colaborativa por parte das crianças mais velhas em relação às mais novas, o que reflete o apoio fornecido para a realização da proposta por parte de todos, levando a que as crianças mais novas vejam nas mais velhas um exemplo para elas. Associado a este conceito, surge um outro, no qual caracteriza os princípios éticos e pedagógicos aos quais a mestrada se identifica e reconhece como fulcral para a construção de uma educação baseada no respeito da imagem e da vontade da criança, designado pela ética do cuidado, defendido por Noddings (2013) e no qual o autor reforça a ideia de que nos contextos de Educação de Infância as relações interpessoais devem ser estabelecidas por base de uma relação individualizada de confiança, cuidado natural e acolhimento entre o adulto e a criança.

Uma das estratégias pedagógicas que a mestranda valorizou no decorrer da ação foi a troca de grupos entre cada estação de instrumentos (convencionais e/ou vocais/corporais), de modo a garantir que todos participassem em todas as estações, experienciando novas formas de expressão musical, corporal e verbal, e ainda usufruírem de uma homogeneidade no que diz respeito à participação de todos os elementos em cada uma das estações, resultando assim numa

exploração livre dos instrumentos e do seu corpo, contudo intencional e significativa para a criança e para o grupo a que pertencia.

A par desta troca de grupo por cada estação, surge intrinsecamente uma repetição do esquema musical da história, as vezes necessárias até que todos os grupos tenham percorrido todas as estações de cada um dos obstáculos assinalados na história, realçando o facto que ao fim de algumas repetições foi colocado o som da música como forma de memorização para a finalização da atividade que será descrita, de seguida. Este processo de repetição representa uma forma de compreensão da criança a vários níveis, desde o seu reconhecimento pessoal, evidente na confiança e segurança demonstrada através da sua participação, a sua capacidade de prever a sucessão dos acontecimentos da história, ajustar a intensidade do som tendo em conta a situação e por fim, e o mais importante o nível de bem-estar e envolvimento que refletiram no entusiasmo constante e na vontade ininterruptamente de continuar a ação vezes sem conta, sendo possível destacar que no decorrer desta atividade este níveis variaram entre a escala 4 e 5, manifestado pelos sinais descritos por Laevers et. al., (2005), através da escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança. Após a exploração instrumental da música associada à história, como forma de finalizar a ação educativa, cantamos todos juntos a música de acordo com a letra do livro, enquanto cada grupo continuava a tocar o instrumento no tempo correspondente à sua entrada.

Como forma de concluir a descrição e análise da presente ação educativa é possível concluir que, a mesma manifestou-se numa experiência pessoal e social significativa e intencional para cada criança, de tal forma que no registo realizado no fim do dia no diário do grupo foi perceptível o significado que a proposta teve para o grupo, de tal forma que descreveram no próprio diário de forma entusiasmante o que foi realizado. Esta ação educativa marcou uma vez mais a forte presença interdisciplinar de algumas áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva, et. al., 2016), nomeadamente as áreas de expressão e comunicação, através do desenvolvimento dos domínios da Educação artística (artes visuais), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática e da área do Conhecimento do Mundo, que foram sendo exploradas e articuladas de forma intrínseca na descrição e análise da mesma.

Enquanto futura Educadora de Infância, a mestranda reconhece cada vez mais, a importância da intencionalidade que cada ação deve ter para o grupo e para a criança, pois os resultados ficam à

vista, por mais simples que sejam. A organização de uma ação educativa, desde os materiais, espaço até ao grupo deve ser pensada e refletida de forma a promover a máxima autonomia e exploração, sendo a criança o principal agente da sua aprendizagem e desenvolvimento, cabendo ao/à Educador/a orientar esse processo, criando um ambiente propício, na base do respeito, da escuta ativa do outro e na partilha entre os pares, de modo a contribuir para uma aprendizagem integrante de todos e para todos.

3.2.2. DESCOBRE O PAR DE SONS: DA DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA À CORRESPONDÊNCIA MATEMÁTICA

A seguinte ação educativa foi intitulada de “descobre o par sons” não só para transparecer o foco primordial de duas áreas interdisciplinares, particularmente, a área da Expressão e Comunicação, destacando os principais domínios da Música e da Matemática, bem como, a implementação de uma ação educativa baseada na brincadeira livre e orientada, simultaneamente, enquanto estratégia pedagógica capaz de satisfazer de forma positiva momentos de transição e de autorregulação após o momento do dia tipicamente agitado, devido à libertação da energia corporal e da dispersão da atenção e do foco, que no caso é o momento destinado ao recreio após o almoço.

O ambiente educativo tem como principal função oferecer e criar um clima de harmonia, facilitando e colaborando com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como os níveis de bem-estar, realizados de forma contínua como acontece em qualquer contexto de Educação de Infância. Assim, esta experiência pedagógica surge como uma forma de possibilitar às crianças um equilíbrio entre a continuidade de algo igualmente lúdico, apesar de ser necessária atenção e foco, que por vezes é dispersa nos momentos de brincadeira totalmente livres. Após a chegada do grupo à sala, o mesmo foi organizado em semicírculo, tendo um propósito e uma intencionalidade educativa por detrás desta prática, que é valorizada por diferentes abordagens pedagógicas, no qual perspetivam que esta estruturação organizacional, no caso do modelo de HighScope (Hohmann & Weikart, 2011), a preferência por este tipo de organização do grupo reflete a independência e a autonomia dada à criança para se expressar e organizar o seu

pensamento; já no modelo MEM (Niza, 2012) esta disposição em semicírculo garante uma melhor gestão colaborativa e cooperativa entre o adulto e a criança, pois ambos estão posicionados ao mesmo nível, favorecendo desta forma a visibilidade entre todos. Neste sentido, a criança participa e interage com os pares de forma a assegurar que a sua voz é escutada, valorizada e respeitada pelos demais.

Para a realização desta ação educativa foram necessárias vinte e seis garrafas de iogurte líquido que foram recicladas dos lanches das crianças, e posteriormente, reaproveitadas com a inserção de materiais e ingredientes com diferentes sons e densidades, de que são exemplo, arroz, sementes de chia, cuscuz, papel de alumínio e vegetal, pot-pourri, água, massa, cotonetes, entre outros, simbolizando uma experiência sensorial enriquecedora para o desenvolvimento de competências essenciais para o crescimento da criança. Através da recolha deste material foi possível contribuir e sensibilizar o grupo para uma Educação mais consciente, no que ao Desenvolvimento Sustentável diz respeito, reforçando a máxima defendida por Lopes da Silva et. al., (2016, p. 91) relativamente ao cumprimento e respeito da natureza, por intermédio de ações que contribuam para a conversação e preservação do meio ambiente.

Um pormenor interessante na preparação desta ação foi a preocupação das garrafas serem suficientemente opacas, o que permitiu às crianças concentrarem-se na discriminação auditiva, ao invés da perceção visual, sendo este dos sentidos mais predominantes utilizados no nosso dia-a-dia. Em consonância com o autor Schafer (1991) a sonoridade presente no meio envolvente é um fator determinante para a treinar o ouvido humano e tornarmo-nos ouvintes mais críticos e conscientes relativamente à informação que rececionamos, possibilitando assim diferenciar ritmos, melodias e timbres distintos uns dos outros, como foi o propósito para esta ação educativa. Gordon (2000) propõe uma possível definição para o conceito de audição, no qual descreve este processo fisiológico como a competência intelectual e mental do ser humano para escutar e compreender o som, mesmo que este não seja visível fisicamente, e ainda utilizando o processo associada à memória auditiva, o ser humano tem a capacidade de prever o som, de modo a agir em conformidade com o que é escutado. Para a concretização da experiência educativa foi também necessária a divisão do grande grupo em pequenos grupos, identificados com cores distintas, utilizando como princípio orientador para a formação dos pequenos grupos a diferença das características individuais de cada criança, respeitando as idiossincrasias de cada

criança de modo a formar grupos, onde existisse um equilíbrio entre o fator introversão e extroversão, essencial para a distribuição e seleção de funções no decorrer da atividade.

Após a organização dos materiais e do grupo, a experiência seguiu o seu rumo e foi implementada por partes. A primeira parte destinou-se à explicação e exemplificação prática da atividade de forma a tornar mais fácil a compreensão do jogo por parte do grupo e a segunda a parte da experiência foi destinada à exploração livre da proposta seguindo apenas algumas indicações para garantir um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas e intencionais.

O objetivo do jogo era, andar à volta da sala ao som de uma música, e quando a música parasse, a mestranda iria verbalizar a cor da equipa que teria de descobrir o par de sons da garrafa selecionada, de acordo com o as cores indicadas no fundo da garrafa. É importante realçar que o jogo detinha certas orientações, entre as quais cada grupo tinha de tentar cumprir ao máximo, ou seja, quando a música parasse e a cor da equipa fosse revelada, neste momento era esperado desenvolver a atenção máxima e a escuta ativa, o porta-voz selecionado por unanimidade, tinha que se dirigir até ao centro, local onde as garrafas se encontravam dispostas, e escolher uma garrafa, agitá-la e de seguida repetir este processo com outra garrafa. Existiram apenas três oportunidades para cada equipa descobrir o par de garrafas ao fim dessas tentativas, o jogo iniciava novamente com a mesma lógica. A função de porta-voz, não era uma função definitiva do início ao fim do jogo, pois a cada rodada esta função ia sendo rotativa por todos os elementos do grupo, assumindo a responsabilidade de escolher o par de garrafas correspondente socorrendo-se da opinião da restante equipa para a escolha mais acertada do ponto de vista da mesma.

A mestranda acredita que esta dinâmica de atribuição de funções a este público-alvo específico funciona como uma atribuição de responsabilidade individual e de uma valorização individual de cada criança, mas que ao mesmo tempo se torna uma responsabilidade coletiva, uma vez que para a tomada de decisão são necessárias a escuta, a valorização e o respeito da opinião dos restantes elementos do grupo, assim como, o facto de estabelecer como limite as três tentativas, contribuiu para que as crianças não se sentissem fracassadas à primeira falha, recuperando e valorizando assim a ideia de Piaget, no qual concorda que num jogo de regras, as crianças aprendem não só a ser resilientes face ao erro e/ou à falha, reconhecendo este como um processo

essencial para o seu crescimento, como também lhe permite aceitar normas sociais, articulando e respeitando o seu ponto de vista com o dos outros, em função da necessidade sentida por parte da existência de um consenso comum, competência basilar para a conveniência em democracia. Tal como salienta Lopes da Silva et. al., (2016),

“A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes. (...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (p.39).

Um dos momentos chave que deve ser destacado foi o facto de existir a indecisão de ficar ou não com a garrafa, correspondendo assim à confirmação do par, demonstrando que cada grupo pensou, decidiu de forma consciente, analítica e fundamentada sobre a tomada da sua decisão em prol do benefício do grupo, mesmo que a falha existisse a vontade de encontrar o respetivo par, a cada rodada era cada vez mais estimulante para cada um dos elementos pertencentes a cada grupo. De acordo com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, esta construção de significados coloca o/a Educador/a num papel de mediador/a, facilitador/a, e até mesmo de co-investigador/a, no sentido em que possui a capacidade de escutar o pensamento da criança, registando as várias hipóteses mentais formuladas e facilitando que a construção do conhecimento seja realizada através da partilha de saberes e da interação social (Malaguzzi, 1993). À medida que cada grupo ia descobrindo os respetivos pares colocavam as garrafas perto da área delimitada com um círculo colorido, que representava a cor da sua equipa, de forma a

guardar os diversos sons descobertos. Algumas crianças, ao longo da atividade, iam tentando adivinhar o que continha dentro de cada garrafa, apesar da mestranda não ter colocado essa possibilidade no momento da planificação pois a propriedade era desenvolver as áreas da Música e da Matemática, a música a partir da discriminação auditiva e a matemática através do desenvolvimento de competências associadas aos conceitos lógico-matemáticos, de que são exemplo, correspondência biunívoca, a ordinalidade e cardinalidade, respetivamente, através da contagem numérica das garrafas e identificação do total de garrafas obtido, e o sentido de número, através da introdução do conceito de “par”.

Durante e após o desenvolvimento da atividade pedagógica, a mestranda identificou alguns aspetos essenciais para a autoavaliação e reflexão crítica relativamente ao desempenho do grupo e da mestranda ao longo da experiência. Do ponto de vista do funcionamento do grupo, concluiu-se que uma das formas de controlar o ruído excessivo durante a exploração do espaço ao som da música, foi alternar a intensidade entre músicas mais calmas e progressivamente mais movimentadas, mas sem escalar em demasia esta intensidade. No momento em que a música alternava para um registo mais tranquilo, era perceptível a forma como o grupo se autorregulava, comprovando assim que a influência que o ambiente, o ritmo e a intensidade refletem a gestão das ações comportamentais tornando-se uma estratégia pedagógica mais adequada do que a utilização de uma postura mais diretiva. Se eventualmente, implementasse novamente esta ação educativa talvez organizasse o espaço de forma diferente, isto é, durante o momento em que o grupo escolhido para ir ao centro reunia em equipa para escolher o par de garrafas e acompanhado por um adulto responsável, a mestranda tentaria com os restantes elementos criar uma dinâmica na base do diálogo onde fosse possível as crianças partilharem as suas ideias sobre o que perspectivam do jogo e qual os seus palpites ou estratégias para procederem à descoberta do par.

Concluindo, através da realização desta atividade fica uma vez mais evidente o poder transformador que a Música desempenha na vida quotidiana e escolar da criança, aliada à construção de novas aprendizagens e conhecimentos de forma interdisciplinar, que culminadas de forma refletida e intencionada, contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão ativo, participativo, consciente e crítico das suas ações e decisões.

REFLEXÃO FINAL

Através da elaboração deste RE e das PES desenvolvidas ao longo do percurso académico da mestranda, tornou-se evidente, pelas experiências profissionais realizadas, a exigência e a contínua formação ao qual a profissão de um(a) Educador(a) de Infância está sujeita para colaborar e contribuir com processos de aprendizagem significativos e estimulantes para um desenvolvimento harmonioso e cuidado de qualquer criança. No decorrer da PES e da posterior, redação deste RE foi ainda possível analisar, refletir e repensar nas práticas e conceções praticadas de forma a aperfeiçoar as competências técnico-pedagógicas mantendo uma postura profissional baseada no respeito pela ética do cuidado e sensibilidade afetiva que permanece na criança, garantindo um desenvolvimento holístico e um ambiente harmonioso e seguro. Deste modo, a mestranda ao longo das PES, procurou atender aos princípios vigentes no Decreto Lei n.º 241/2001, (2001), no qual define o perfil do educador de infância e destaca a capacidade destes profissionais para desenvolver um currículo baseado na criação de relações e vínculos afetivos entre os pares, sendo o cuidar e o educar práticas que emergem em sintonia.

Desta forma, a presente reflexão tem como intuito contemplar todo o caminho percorrido até então, evidenciando as aprendizagens desenvolvidas, assim como os desafios e constrangimentos sentidos ao longo do percurso académico desenvolvido, enfatizando o contributo significativo das experiências, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais.

No que ao contexto de Educação em Creche diz respeito, a mestranda confessa que este foi um contexto ao qual se sentiu fora da sua zona de conforto, uma vez que nunca tinha experienciado e contactado com um público-alvo tão pequeno, e nesse sentido antes de iniciar a PES, existiu uma enorme insegurança, receio e apreensão, mas que rapidamente foram ultrapassados, pois foi acompanhada por uma equipa educativa que se mostrou desde o primeiro dia, disposta a ajudar com tudo o que fosse necessário, esclarecendo também todas as dúvidas. Importa realçar que este caminho se tornou, também ele, mais apaziguador devido ao par pedagógico que acompanhou a mestranda nas PES, no qual foi possível partilhar ideias, dúvidas e conquistas. O desenvolvimento da PES em Educação em Creche teve um significado muito especial para a mestranda, na medida em que, os superiores interesses da criança foram respeitados, assim como as suas necessidades, tendo sido igualmente valorizados aspetos como, a imagem da

criança e da forma livre de se expressar fosse no espaço exterior, fosse através dos livros ou da própria Música. De facto, o tópico de investigação deste RE surge de um interesse comum da mestranda e dos grupos com quem contactou, seja em contexto de Educação em Creche ou em contexto de Educação Pré-escolar, ainda que manifestado e dinamizado de formas diferentes uma vez que, sempre prevaleceram os verdadeiros interesses e necessidades de cada grupo e de cada criança.

Relativamente ao estágio decorrido no contexto de Educação em Creche, tal como referido anteriormente, inicialmente tornou-se um desafio pessoal e profissional tendo em conta os motivos referidos, contudo demonstrou ser uma oportunidade para a mestranda crescer, pessoalmente e profissionalmente, na medida em que permitiu descobrir mais sobre si, nomeadamente, a sua resiliência, capacidade de adaptabilidade ao contexto, de escutar com atenção a criança, a sua iniciativa e vontade de transformar, ainda que através de simples ações, a EI num processo de desenvolvimento e aprendizagem respeitador e harmonioso.

Já no estágio de Educação Pré-escolar, apesar de ser um contexto no qual a mestranda já tinha tido a possibilidade de experienciar, ainda que com uma carga horária mais reduzida e um nível de exigência mais baixo, no decorrer da sua Licenciatura, concluiu que foi igualmente desafiante tal como o estágio na Educação em creche, todavia com motivos distintos, ou seja, a mestranda sentiu que no estágio de EPE, o que se tornou mais desafiante na sua prática foi conseguir corresponder às necessidades de todas as crianças, considerando as particulares do grupo, pois o mesmo apresentava alterações significativas ao nível da autorregulação e de desenvolvimento. No entanto, ao longo do estágio foi conseguindo a pouco e pouco tornar este seu desafio numa aprendizagem bastante relevante para o seu percurso académico, fornecendo-lhe ferramentas essenciais e necessárias para atender a estas especificidades com o maior cuidado e atenção, contribuindo para a inclusão das crianças com toda a comunidade escolar.

Tendo em conta a temática, da Música e da Literatura para a Infância, que acompanharam as diferentes ações pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos, a mestranda pode ainda concluir que a ligação destas duas áreas do saber complementam-se de uma forma espontânea e acarretam benefícios consideráveis para o desenvolvimento da criança, principalmente ao nível, cognitivo, no qual Gordon (2000) realça a importância da presença quotidiana de certos padrões

rítmicos, pois a música quando acompanhada com gestos favorece a coordenação motora, e consequentemente a nível psicomotor, sócio-afetivo e linguístico. Esta relação da música com a literatura facilita ainda o processamento e atenção redobrada na recolha de informação que a criança realiza ao longo do seu dia.

Ao longo de todo o percurso académico desenvolvido, a mestranda reconhece que teve os seus altos e baixos, contudo nunca deixou que as suas dúvidas ou incertezas influenciassem a única certeza que tem, que é, SER EDUCADORA DE INFÂNCIA. Esta profissão tem um significado muito especial para a mestranda, pois acredita que não é só de palavras que se faz a mudança, é necessário agir com esperança, sempre disposta a olhar e escutar o que a criança tem a dizer, refletindo na criança uma segurança e uma atenção nela importantíssima para o seu crescimento e para a valorização da sua imagem enquanto agente ativo e participativo pertencente a uma sociedade. A mestranda acredita que a Educação não se faz de ensinamentos e muito menos de imposições dos adultos, a chave da Educação é a escuta ativa, a compreensão, o acolhimento e a segurança, só assim a Educação se pode transformar. A Educação é muito mais do que brincar e criar, é também saber estar, parar, sentir e abraçar a criança sempre que for necessário. É certo que nem tudo é um mar de rosas, muito pelo contrário, há dias em que o cansaço acumulado e a azafama do quotidiano sobrepõem-se a estes valores e princípios fundamentais para a Educação, por isso uma das ferramentas que desenvolveu de forma consciente e essencial para o desempenho desta profissão foi a reflexão crítica e ponderada que lhe permitiu refletir constantemente, chegando à conclusão que, através da mobilização dos saberes teóricos adquiridos na Instituição de Ensino Superior, foi possível desenvolver e converter a teoria em conhecimento prático (Schon, 1983), possibilitando a construção de uma compreensão mais pessoal sobre certos fundamentos e princípios da Educação que definem o propósito e a qualidade da mesma, porém em certas situações a teoria não corresponde com a realidade, uma vez que a prática depende de outros fatores alheios, particularmente, recursos logísticos e humanos que muitas vezes não estão preparados para acompanhar esta qualidade que a Educação merece ter.

Posto isto, chegando a mestranda ao fim deste caminho, realça a sua convicção e capacidade de reconhecer que a transformação e a mudança, na maioria das vezes não é vista com os melhores olhos, contudo acredita que as ações, falam por si, e por vezes, a utilização da palavra certa, pode

sim fazer a diferença, por mais ínfima, que possa ser, e é nesse sentido que Paulo Freire enfatiza esta ideia com a sua ilustre citação: "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo". Ao reconhecer a necessidade de agir, isto reflete a responsabilidade vista e entendida do papel de um/a Educador/a de Infância no desenvolvimento holístico e significativo para a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bergmann, L. & Torres, M. (2009). *Vamos cantar histórias?* *Conjectura*, 14(2). 187–201.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroeck, M., & Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cardoso, A. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/25458>
- Carneiro, F., Medeiros, I., Figueiredo, C., Sousa, G., Oliveira, M., Oliveira, F., Bezerra, E., & Monteiro, A. (2022). A importância da música no desenvolvimento infantil. *Research, Society and Development*, 11(14), e353111435464. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.35464>
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero.
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Editora Moderna.
- Comité português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos*

facultativos (Edição revista)

Cooper, M. (2016). A beleza é uma forma de conhecimento. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp.293-299). Penso.

Correia, D. (2016). *A aprendizagem em grupos de idades mistas na educação pré-escolar*.

[Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Évora]. Repositório científico da Universidade de Évora. <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/18580/1/Relat%C3%B3rio%20da%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20-%20Aprendizagem%20em%20Grupos%20de%20Idades%20Mistas%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Costa, I. (Coord.). (2016). *A música no jardim de infância: Uma proposta de desenho curricular*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M., & Cavalcanti, J. (Eds.), *ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.

Eugênio, M., Esclada, J., & Lemos, S. (2012). Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Revista CEFAC*, 992-1003.

Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32, 951 – 975. doi: 10.5007/2175-795X

- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil* (pp.229-280). ArtMed;
- Gomes, J. (1998). Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a juventude. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v.9, 7-16.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005). *Well-being and involvement in care: A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Research Centre for Experiential Education.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

- Magalhães, I. (2019). *Transversal mente: Literatura e Música*. Caleidoscópio.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49 (1), 9–12.
- Marinheiro, D. & Pereira, A. (2017). Benefícios da implantação da música em sala de aula. *Anais Conedu*, 1, 1–8.
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, J. (2013). *O contributo da expressão musical nos primeiros anos da educação básica* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Martins, C. (2023). *Os contributos da Literatura Infantil no desenvolvimento e na construção de aprendizagens das crianças* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Fermata Editora.
- Monteiro, E. (2020). *Descobrir, Explorar, Imaginar: A influência da música no desenvolvimento da criança*. [Relatório de estágio de mestrado em Educação Pré-escolar, Universidade do Minho]. Repositório UM.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora, p. 137–159
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. (1ª edição). Tinta da China.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2.ª edição). University of California Press.

- Nogueira, M. (2004). *A música e o desenvolvimento da criança*. Brasil: Revista da Universidade Federal de Goiás, 6(2).
- Oliveira- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. (Coleção Infância)
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto Editora.
- Pereira, J. (2021). A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1–18.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Pichiia, J., Rocha, R. & Pereira, D. (2013). Émile Jaques- Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*, 77–88.
- Pinto, J. (2017). *Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8024/1/Joana%20Marques%20Pinto_2015147_tes_mes.pdf
- Pires, M. (1982). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Editora Vega.
- Plano Nacional das Artes. (2019). *Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019–2024*. República Portuguesa.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantário. Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, A. (2025). O poder da Música na Memorização e no processo de Ensino-Aprendizagem. [Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico da Escola Superior do Porto, do Instituto Politécnico do Porto.
- Rodrigues, H. (1998). *Músicas para pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon*. Cadernos de educação de infância, 39-41.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5 (5), 127-142.
- Santos, M. (2016). *A influência da música no desenvolvimento psicomotor*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Santos, M., Bastos, K., Souto, V., & Melo, G. (2017). A Música na Educação Infantil. *Anais IV Congresso Nacional de Educação*, 1-10.
- Schafer, M. (1991). O ouvido Pensante. UNESP.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Snyders, G. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (2.^a ed.). Cortez Editora.
- Sobrinho, J. (2000). A criança e o livro: a aventura de ler. Porto Editora.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar* [Relatório de Estágio para

obtenção do grau de Mestre, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/10400.26/3915>

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

Viana, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4–6 anos)*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Pedagógico de Grupo de Creche (2024/2025)

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2024/2025)

Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-escolar (2025/2026)

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

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.º92, 1.ª Série de 14/05/2014.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/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>

Despacho Conjunto n.º 258/1997 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I série-B, (192), 4323–4325.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1997-1428462>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Escola Superior de Educação. (2022). Regulamento Complemento Regulamentar Específico de ~ Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico do Porto.
https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf

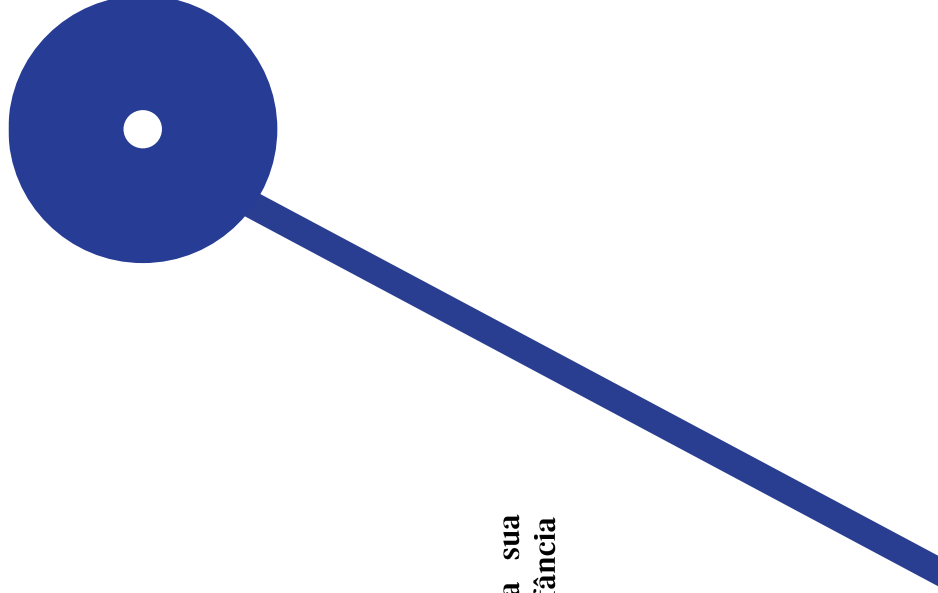
Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
Educação Pré-escolar



**Do cantar ao contar: A música e a sua
interdisciplinaridade na Educação de Infância**
Mariana Sofia Antunes Fernandes