



**POLITECNICO
SETUBAL**

MARTA
ALEXANDRA DIAS
TORRES

**A MÚSICA EM CONTEXTOS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
EXPLORAÇÃO SONORA E
MUSICAL**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de
Educação

ORIENTADOR

Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos

Setembro 2025

MARTA
ALEXANDRA DIAS
TORRES

**A MÚSICA EM CONTEXTOS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
EXPLORAÇÃO SONORA E
MUSICAL**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professor Doutor António Ângelo
Vasconcelos, Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professor Doutor Pedro Filipe Cunha, Escola
Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Setúbal

Setembro 2025

Agradecimentos

Os agradecimentos que aqui deixo são o reflexo de tudo o que vivi ao longo destes cinco anos de estudo – um percurso feito de trabalho árduo, foco, dedicação e superação. O que dizer desta etapa? Foi exigente, desafiante, por vezes cansativa, marcada por dúvidas e incertezas sobre o caminho certo a seguir... Mas agora, ao chegar ao fim desta jornada académica, posso afirmar com o coração cheio que tudo valeu a pena!

Cada obstáculo, cada conquista, cada lição – tudo contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. E, por isso, não mudaria absolutamente nada. Voltaria a fazer as mesmas escolhas, com a mesma entrega, porque acredito que a vida sabe sempre o que faz e o destino encarrega-se de nos conduzir onde realmente pertencemos. Ainda assim, esta caminhada só foi possível porque tive ao meu lado pessoas incríveis, que fazem parte daquilo que sou e que levo comigo com gratidão profunda.

Em primeiro lugar, dedico este relatório à minha família, os meus pilares. Obrigada, mãe, Amélia, pela força e sabedoria que me transmites em cada palavra, por me incentivares a seguir o meu sonho e acreditares sempre em mim. Obrigada, pai, Paulo, pela tua presença, pelas tuas palavras de conforto e encorajamento, e por me lembrares que sou capaz de tudo, desde que confie em mim. Sem vocês, este caminho não teria sido possível. O vosso amor e apoio incondicional são os maiores presentes que alguma vez poderia receber. Obrigada por serem uma inspiração, amo-vos do fundo do coração.

Ao meu irmão, David, obrigada por trazeres leveza a esta jornada. As nossas conversas, brincadeiras e partilhas foram o equilíbrio perfeito nos dias mais difíceis. A tua forma descontraída de viver ajudou-me mais do que imaginas. Obrigada por seres o melhor irmão do mundo, por me apoiares em todos os momentos e por me veres crescer ao teu lado. À minha cunhada,

Rita, agradeço pelas conversas sinceras e pelas novas perspetivas do mundo que nos rodeia.

À minha avó paterna, Glória, obrigada por seres sempre uma fonte de orgulho e carinho – foste uma força silenciosa neste percurso. À minha avó materna, Carmen, que, apesar de já não estar entre nós há alguns anos, guardo a lembrança da mulher forte e determinada que foi. Ambas foram uma inspiração para mim.

Um agradecimento especial às amizades que me acompanharam e se fortaleceram ao longo destes anos. Sofia e Liliana, amigas de sempre, obrigada por me incentivarem a seguir este curso e por estarem sempre lá com ouvidos atentos e palavras de apoio. Às amigas que a faculdade me deu – Andreia, Bia, Catarina e Sofia – obrigada por todos os momentos partilhados: as gargalhadas, os percursos de comboio, os dias de estudo, os desabafos e até o stress (faz parte). Tornaram tudo mais leve, mais divertido e, sem dúvida, mais significativo. Espero que esta amizade perdure para além da faculdade.

Setúbal trouxe-me também alguém muito especial. Ao meu namorado, Ricardo, obrigada por seres o meu porto seguro, por me apoiares nos momentos de cansaço, por acreditares em mim mesmo quando eu duvidava. A tua presença nesta reta final foi fundamental. És o meu companheiro de vida.

A todas as professoras e professores que cruzaram o meu caminho, obrigada por cada ensinamento, por cada palavra que me ajudou a descobrir e valorizar aquilo que sou. Ao meu orientador António Vasconcelos, um agradecimento especial pela orientação, dedicação e por acreditar no meu potencial. As tutorias e os desafios lançados mostraram-me que sou capaz e que esta é, de facto, a minha vocação.

Agradeço também às instituições que me acolheram em estágio, às educadoras cooperantes que me orientaram com generosidade e

profissionalismo, e que partilharam comigo os seus saberes. Cresci muito com cada troca e cada oportunidade que me foi dada. E, claro, um agradecimento cheio de ternura às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar – cada uma delas deixou em mim uma marca única e valiosa.

Termino com uma nota de reconhecimento à jornada interior que este percurso exigiu. Foram momentos de dúvida, de superação, de acreditar mesmo quando parecia difícil. Hoje concluo esta etapa mais forte, mais consciente de quem sou, com o coração cheio e orgulho no caminho percorrido.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

A temática central da presente investigação incide sobre a Música em Contextos de Educação de Infância. Este trabalho de investigação parte das intervenções realizadas durante os estágios e tem como objetivos apresentar práticas diversificadas suscetíveis de serem implementadas nestes contextos, refletir criticamente sobre as práticas observadas e compreender as conceções das educadoras cooperantes relativamente à temática.

A metodologia adotada neste relatório enquadra-se na abordagem qualitativa, com recurso à investigação-ação, tendo por base a identificação de uma situação-problema: a utilização da música nos contextos de educação de infância de forma limitada. Face a esta realidade, formulou-se a questão de investigação: “Como potenciar a Exploração Sonora e Musical em Contextos de Educação de Infância?”.

Para dar resposta a esta questão recorri a técnicas de recolha de dados como a observação participante, notas de campo, registos multimédia e entrevistas. Estas técnicas permitiram sustentar a análise das intervenções realizadas ao longo do processo investigativo.

Os resultados revelam que é fundamental repensar as conceções das profissionais, uma vez que este estudo evidencia o potencial da música enquanto recurso educativo multifacetado e adaptável às necessidades e interesses das crianças.

Palavras-Chave: Música, Exploração Sonora e Musical, Papel da Educadora, Educação de Infância, Educação Artístico-Musical

Abstract

This report was prepared within the scope of the Internship in Early Childhood Education I, II and III Curricular Unit, of the Master's Degree in Preschool Education of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Setúbal.

The central theme of this research focuses on Music in Early Childhood Education Contexts. This research study is based on the interventions carried out during the internships and aims to present diverse practices that can be implemented in these contexts, critically reflecting on the practices observed and understanding the conceptions of the cooperating educators regarding the theme.

The methodology adopted in this report is part of the qualitative approach, using action research, based on the identification of a problem situation: the limited use of music in early childhood education contexts. Considering this reality, the research question was formulated: “How can we promote Sound and Music Exploration in Early Childhood Education Contexts?”.

To answer this question, I used data collection techniques such as participant observation, field notes, multimedia recordings and interviews. These techniques supported the analysis of the interventions carried out throughout the research process.

The results reveal that it is essential to rethink professionals' conceptions, since this study highlights the potential of music as a multifaceted educational resource that can be adapted to children's needs and interests.

Keywords: Music, Sound and Musical Exploration, Role of the Educator, Early Childhood Education, Artistic-Musical Education

Índice

Introdução	13
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	17
1.1 As Práticas Musicais na Educação de Infância	17
1.1.1 A Música, os Sons e as Práticas	17
1.1.2 A Exploração Sonora e Musical	20
1.1.3 A Música e o Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças ..	24
1.1.4 Práticas Sonoras e Musicais e a Partilha	29
1.2 O Papel da Educadora de Infância na Exploração e Desenvolvimento Artístico-Musical.....	31
1.2.1 A Educadora como Mediadora e Instigadora da Ação	31
1.2.2 A Ação Artística e Musical: Dimensões e Intencionalidades nos documentos oficiais.....	35
1.2.3 As Articulações com outras Áreas do Saber.....	38
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
2.1 Investigação Qualitativa.....	41
2.1.1 Investigação-Ação.....	44
2.2 Procedimentos de Recolha das Informações.....	47
2.2.1 Observação Participante.....	47
2.2.2 Notas de Campo	49
2.2.3 Registos de Multimédia – Fotografias, Vídeos e Áudios.....	50
2.2.4 Entrevista.....	52
2.3 Procedimentos de Tratamento dos Dados	54
2.4 Ética na Investigação em Educação de Infância	56

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES	59
3.1 Instituição A	59
3.1.1 Caracterização da Instituição A.....	59
3.1.2 Infraestruturas e Espaço Físico da Instituição A.....	60
3.1.2.1 Organização do Espaço e dos Materiais da Sala 1 e 2	61
3.1.3 Caracterização do Grupo de Crianças e Equipa Pedagógica da Sala 1 e 2	62
3.1.4 Organização Temporal da Sala 1 e 2 – Rotina	63
3.2 Instituição B	67
3.2.1 Caracterização da Instituição B.....	67
3.2.2 Infraestruturas e Espaço Físico da Instituição B.....	68
3.2.2.1 Organização do Espaço e dos Materiais da Sala C	68
3.2.3 Caracterização do Grupo de Crianças e Equipa Pedagógica da Sala C	69
3.2.4 Organização Temporal da Sala C – Rotina	71
3.3 Interpretação das Intervenções realizadas em Contexto de Creche e Jardim de Infância.....	73
3.3.1 1ª Intervenção de Creche – “Painel Sonoro: Grandes Artistas e a Magia dos Sons”	73
3.3.2 2ª Intervenção de Creche – “Ritmo no Corpo”	82
3.3.3 1ª Intervenção de Jardim de Infância – “A Magia da Música ao nosso redor”	85
3.3.4 2ª Intervenção de Jardim de Infância – “Painel Sonoro: Ouvir, Sentir e Criar”	93

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
Referências Bibliográficas	106
Apêndices.....	114
Apêndice A – Guião das Entrevistas às Educadoras Cooperantes	114
Apêndice B – Grelha de Categorização das Entrevistas	115
Apêndice C – Transcrição das Entrevistas da Educadora Cooperante de Creche e Jardim de Infância.....	119
Apêndice D – Quadro de Organização de Síntese dos Estágios	130
Apêndice E – Rotina da Sala 1 e 2 – Creche.....	131
Apêndice F – Rotina da Sala C – Jardim de Infância.....	132
Apêndice G – Planificação da 1ª Intervenção de Creche “Painel Sonoro: Grandes Artistas e a Magia dos Sons”	133
Apêndice H – Planificação da 1ª Intervenção de Jardim de Infância “A Magia da Música ao nosso redor”	136
Apêndice I – Planificação da 2ª Intervenção de Jardim de Infância “Painel Sonoro: Ouvir, Sentir e Criar”	138

Lista de Abreviaturas/Siglas

APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância

I-A: Investigação-Ação

Jl: Jardim de Infância

MEM: Movimento de Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC: Orientações Pedagógicas para Creche

SPCE: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Índice de Figuras

FIGURA 1 - PAINEL SONORO DA CRECHE	76
FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DOS OBJETOS POR GRUPOS.....	94
FIGURA 3 - ORDENAÇÃO DOS OBJETOS POR TAMANHOS.....	94
FIGURA 4 - PAINEL SONORO DO JARDIM DE INFÂNCIA.....	96

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, centrando-se na temática: A Música em Contextos de Educação de Infância. A escolha deste tema resulta de motivações pessoais e académicas, bem como da sua pertinência e atualidade no contexto pedagógico.

No que diz respeito às motivações pessoais, a ligação à música surgiu muito cedo na minha vida, através do ensino articulado frequentado durante os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, onde pude estudar formação musical, tocar harpa, cantar em coro e praticar percussão corporal. Para além disso, sou membro ativo de um grupo musical que atua em todo o país, participando em diversos festivais nacionais e internacionais. Paralelamente, desempenho funções como Assistente de Arte-Musical num grupo de crianças dos 6 aos 14 anos, preparando-as para espetáculos e festivais da canção. Estas vivências intensificaram o meu interesse pela música e pela sua integração no desenvolvimento integral das crianças.

No âmbito académico, os estágios realizados em creche e jardim de infância suscitaram uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas relativas à música. Verifiquei que, frequentemente, as práticas sonoras e musicais se limitavam à exploração de canções infantis ao longo da rotina diária, partindo-se do pressuposto de que estas ações padronizadas, por si só, são suficientes para o desenvolvimento da criança, resultando numa abordagem redutora da música (Ceron, 2015; Gohn & Stravracas, 2010).

Esta constatação revelou uma situação-problema: a dificuldade que muitas educadoras enfrentam na implementação de práticas sonoras e musicais diversificadas e enriquecedoras, muitas vezes devido à perceção de falta de conhecimentos musicais especializados (Lima et al., 2019; Ciszevski,

2010). Perante este cenário, surgem interrogações fundamentais: que conhecimentos são, de facto, necessários? Será imprescindível uma formação especializada em música?

A pertinência e atualidade deste tema encontram respaldo em diversos autores e documentos de referência, que defendem um contacto diversificado com práticas sonoras e musicais distintas, ampliando, assim, as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a APEI (2011), cabe aos educadores de infância “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” e “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1). Dessa forma, Ferreira et al. (2024) sublinham a importância da educadora “utilizar a música de forma consciente, no momento certo e apropriar-se da mesma como ferramenta que venha auxiliar [o] seu trabalho, planejando [sic] atividades significativas que proporcionem o desenvolvimento da criança respeitando o interesse de cada uma.” (p.266).

Araújo (2021) reforça esta perspetiva, defendendo que a música deve ser tratada como uma atividade planeada e contextualizada, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, Monteiro e Ribeiro (2022) salientam que a educadora deve reconhecer os contributos da música nos contextos de educação, na medida em que esta pode contribuir para expandir “os conhecimentos das crianças nesta área [...] reforçando[-a] [...] como uma arte que detém o poder de alimentar um maior número de possibilidades de estimulação da criatividade e imaginação das crianças.” (p.268).

Desse modo, estudos como os de Gohn e Stavracas (2010) e Melo et al. (2009, cit. por Weigsding & Barbosa, 2014) apontam para os benefícios

do contacto precoce com a música, destacando o seu contributo para o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e socioafetivas. Ferreira et al. (2024) acrescentam que a música enriquece o “controle rítmico motor; desenvolve as percepções táteis, visuais e auditivas; aumentando assim: concentração, atenção, memória, associação, dissociação, codificação, decodificação, etc.” (p.262).

Neste contexto, tendo em consideração a situação-problema referida anteriormente, e que constitui a investigação-ação presente neste estudo, as suas finalidades passam por identificar algumas atividades e estratégias que permitam integrar a música de forma mais rica e diversificada nos contextos de Educação de Infância. Pretende, ainda, refletir sobre as práticas observadas, identificar as necessidades e interesses das crianças e delinear estratégias para integrar a música de forma transversal e integrada na creche e no jardim de infância. Dessa forma, a questão de investigação-ação que norteia este projeto é: “Como potenciar a Exploração Sonora e Musical em Contextos de Educação de Infância?”.

O relatório está organizado por quatro capítulos. O capítulo I apresenta o quadro teórico de referência, abordando conceitos e autores relevantes, ao nível: da música, sons e práticas; das práticas de exploração sonora e musical; dos contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; da relação entre a música e a partilha de conhecimentos; do papel da educadora de infância neste âmbito; das dimensões e intencionalidades pedagógicas nos documentos oficiais; e das articulações com outras áreas do saber.

No capítulo II é descrita a metodologia adotada, nomeadamente a abordagem qualitativa e investigação-ação, explicitando os procedimentos de recolha de dados, tais como a observação participante, notas de campo,

registos de multimédia e entrevistas; os procedimentos de tratamentos dos dados; assim como as questões éticas inerentes.

A caracterização dos locais de estágio, descrevendo os espaços e as rotinas, os grupos de crianças e equipas pedagógicas, com enfoque nos momentos de exploração sonora e musical é efetuado no capítulo III.

Finalmente, o capítulo IV diz respeito às considerações finais, apresentando uma síntese do estudo e resposta à questão de partida, alicerçada sempre com autores de referência, bem como desafios e intervenções futuras a adotar no percurso profissional, dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas.

Nos Apêndices estão incluídas informações que servem de suporte ao relatório: no apêndice A encontra-se o guião das entrevistas às educadoras cooperantes; no apêndice B apresenta-se a grelha de categorização das respostas dadas nas entrevistas; no apêndice C destacam-se as transcrições das entrevistas; no apêndice D surge o quadro de organização de síntese dos estágios; no apêndice E situa-se a rotina da sala 2 – Creche; no apêndice F a rotina da sala C – Jardim de Infância; no apêndice G encontra-se a planificação da primeira intervenção de creche; no apêndice H, a planificação da primeira intervenção de jardim de infância; e no apêndice I, a planificação da segunda intervenção de jardim de infância.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste capítulo é apresentada a literatura inerente ao tema central do projeto de investigação – a Música. São incluídos diversos autores de referência cujas perspectivas considero fundamentais para sustentar teoricamente esta investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada da temática e enquadrando as práticas analisadas ao longo do trabalho.

1.1 As Práticas Musicais na Educação de Infância

Neste ponto é efetuada uma abordagem às Práticas Musicais na Educação de Infância, explorando-se conceitos como a música, os sons e as práticas; as explorações sonoras e musicais; a contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; e a relação entre a música e a partilha de conhecimentos.

1.1.1 A Música, os Sons e as Práticas

A música, enquanto expressão artística e cultural, ocupa um lugar de destaque no contexto educativo. Inserida na educação artística – que engloba também outros subdomínios como as artes visuais, o jogo dramático/teatro e a dança – a música assume particular relevância pelo contributo que oferece ao desenvolvimento global da criança (Silva et al., 2016).

Face à importância que lhe é atribuída, coloca-se a questão: o que se entende, afinal, por música? Segundo Schaffer (1986) a “Música é uma organização de sons (ritmos, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (cit. por Azevedo, 2020, p.19). Berrocal (2011) reforça esta ideia ao mencionar que a música ainda envolve componentes como a harmonia, o tempo, as dinâmicas e os timbres. É, assim, a combinação dos sons e do tempo.

Medeiros et al. (2011) destaca, assim, que a criança, desde a primeira infância, depara-se “com um mundo repleto de novos sons e, progressivamente, passa a descobrir aqueles que seu próprio corpo é capaz de produzir, como: palmas, batidas dos pés, os sons com a boca, dentre outros.”

(cit. por Souza & Duarte, 2017, p.6). Filho (2022) corrobora esta perspectiva, destacando que, nesta fase, as crianças conseguem “sentir e ouvir os sons produzidos por si mesmos, ao se mexer, ao brincar com objetos que fazem e transmitem sons, prendendo sua atenção, fazendo com que conheçam o mundo e contribuindo para construção da musicalização desde a infância.” (p.2). Igualmente, para Ciszewski (2010) as crianças “interagem com os sons de maneira espontânea e criativa, expressando-se muitas vezes por meio de músicas infantis e improvisando desenhos sonoros enquanto brincam.” (p.24).

Brito (2003) salienta que o essencial da linguagem musical reside na “criação de formas sonoras com base em som e silêncio” (cit. por Azevedo, 2020, p.20), relacionando os mundos sonoros. Por sua vez, Loureiro (2003) defende que a música é “entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente”, ou seja, “é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam.” (p.107).

Na prática pedagógica, a música é frequentemente associada à aprendizagem de canções, incluindo aspectos como o canto, as melodias e as letras (Bittencourt & Lino, 2014). No entanto, a sua abrangência é muito mais vasta. Loureiro (2003) destaca que, na educação de infância, “é prática comum [...] ouvir música na entrada e saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar.” (p.102). Santos et al. (2017) acrescentam que a música transcende a mera distração infantil num determinado momento do dia. Portanto, Marinheiro e Pereira (2017) sublinham a importância da música, enquanto componente artística fundamental para o desenvolvimento integral da criança, dado que “é uma ferramenta que ajuda na formação do indivíduo

desde criança, pois com ela é possível ter acesso ao mundo lúdico, onde a mesma se expressa e cria.” (p.1).

Do mesmo modo, Aronoff (1974) afirma que “a música pode ser um meio de favorecer [o] seu desenvolvimento emocional e intelectual” (cit. por Ciszewski, 2010, p.25), uma vez que as crianças revelam capacidade de assimilar eficazmente sons musicais. Por este prisma, Ciszewski (2010) considera que a utilização da música “possa desenvolver a criatividade, a expressividade, o senso estético e crítico” (p.25), na medida em que as crianças expressam-se “por meio de desenhos, cenas, danças, músicas inventadas, e também pela quietude e pelo silêncio.” (Cunha, 2020, pp. 8-9).

Pode-se, assim, questionar se a música se resume exclusivamente às canções. Fonterrada (2004) destaca que “o estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais se afasta dele.” (cit. por Lino, 2008, p.24), sendo um elemento essencial e indissociável dessa linguagem artística. Já para Lino (2008) considera-se que “definir música é assim, assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o princípio é a experiência com sons” (p.24). À luz das reflexões dos autores supracitados, torna-se evidente que a música compreende uma ampla variedade que transcende o âmbito do canto e envolve os mundos sonoros.

As práticas sonoras e musicais em contextos de educação de infância adquirem, assim, uma maior profundidade e diversidade quando se proporciona às crianças oportunidades de “pesquisar sobre o som, ouvir atentamente e fazer música sempre com prazer” (Porto, 2018, p.47). Tal abordagem implica a promoção da criação artística, fundamentada em construções sonoras, que emergem a partir “do gesto, do movimento corporal, da palavra, da cor, do traço e de imagens visuais” (idem, p.44). Considerando essas premissas, a música emerge da prática, da escuta ativa e da exploração sonora, não podendo ser reduzida a uma definição universal. A sua essência

reside na vivência e na interação com os sons, num processo espontâneo e inerente ao ato de brincar.

Filho (2022) enfatiza que as crianças podem “ouvir, aprender ou fazer música, conseguindo através desse incentivo a identificar e brincar com som” (p.2). A partir dessa interação, as crianças “vão conhecer, interagir melhor com os outros, desenvolver sua noção corporal sentindo prazer e alegria ao ouvir e poderão expressar-se brincando.” (idem).

Em síntese, é possível concluir que as crianças possuem respostas diversificadas de modos mais intuitivos e reflexivos à música, manifestadas por meio de movimentos corporais, emoções e exploração sonora. Nesse sentido, é fundamental que essas respostas sejam nutridas e expandidas, favorecendo o desenvolvimento da sua apreciação musical e a expressão de forma significativa e sensível (Aronoff, 1974, cit. por Ciszewski, 2010).

1.1.2 A Exploração Sonora e Musical

A exploração sonora e musical constitui-se como uma manifestação natural da curiosidade das crianças, no entanto, conforme assinala Frapat (1994), estas têm, por vezes, poucas oportunidades para explorar os sons livremente, uma vez que as suas tentativas são frequentemente reprimidas nos contextos de educação e familiares (cit. por Ciszewski, 2024).

A exploração sonora e musical é, contudo, uma expressão livre e natural, ocorrendo através de ações como batucar, gritar e produzir diferentes tipos de ruídos com objetos do quotidiano. Para Mazzoli et al. (2003), essas interações podem ser compreendidas como explorações sonoras e musicais, na medida em que envolvem processos educativos “capaz[es] de guiar, sustentar e incentivar as curiosidades, as descobertas, os jogos sonoros espontâneos experimentados pelas crianças, [...] envolve[ndo-se] em invenções” (cit. por Ciszewski, 2024, p.3).

Tendo em conta esta criação musical, pressupõe-se, então, a investigação das sonoridades e a instigação da invenção sonora e musical. Schafer (1997) introduz o conceito de “paisagem sonora”, destacando a importância de organizar e contextualizar os sons no espaço educativo musical. A experiência sonora transcende a audição passiva, exigindo uma escuta consciente que permita compreender as inter-relações e os significados dos sons.

Geertz (1989) sublinha que a vivência musical não se constrói apenas pelos “pensamentos de sons, mas [essencialmente] no ato de experimentar sonoridades” (cit. por Lino, 2008, p.27). Envolve a interrupção do fluxo quotidiano para uma escuta atenta e intencional, de modo a perceber o impacto dos sons no corpo e na percepção, sendo fundamental suspender o “automatismo das ações para entrar em relação com o som” (Lino, 2008, p.25).

Esta percepção atenta e a vivência direta com o som são o ponto de partida para processos criativos que transcendem a utilização de instrumentos musicais tradicionais. A criatividade é inerente ao ser humano e manifesta-se em todas as atividades lúdicas, imaginativas e simbólicas (Ostrower, 2009, cit. por Ciszewski, 2024). Por esse prisma, a exploração sonora não depende exclusivamente do acesso a instrumentos musicais convencionais, sendo possível criar objetos sonoros a partir de materiais recicláveis ou de objetos comuns, prática essencial para a exploração sonora (Delalande, 1979; Jeandot, 1997; cit. por Barbosa, 2024). Barbosa (2024) enfatiza esta perspectiva ao destacar que os objetos “podem ser diversos, não necessariamente dispendo de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente, colaborará para que a criança desenvolva sua criatividade, socialização, expressão, servindo como estímulo para [a criança] aprender mais e de forma contextualizada.” (p.17).

Neste contexto, a prática de criar objetos sonoros com materiais do cotidiano está intimamente relacionada com o conceito de “barulhar” descrito por Lino (2010) e Lino (2008). O barulhar refere-se ao “ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação – expressa uma sensibilidade que, em sua dimensão primeira, é a de um corpo em contato com o real.” (Lino, 2010, pp.84-85). Esse processo lúdico e criativo, em que “a criança sente a música antes de pensá-la com sentido”, envolve “o prazer em cadenciar sons, ruídos e silêncios [... que] ressoam no corpo [a] sua presença ou ausência, envolvidos no poder ficcional e narrativo que sentimos ao barulhar. (Lino, 2008, pp.135-136).

A ligação entre o barulhar e o uso de materiais não convencionais, como a sucata (objetos do cotidiano que foram descartados, mas que podem ser reaproveitados), revela a essência da exploração sonora: onde “as crianças experimentam os sons socialmente instituídos, provando [os] seus contrastes e suas nuances, seus barulhos e silêncios, constituindo o seu jeito de Ser [sic] música” (Lino, 2008, p.138) sem “ensaio articulado anteriormente como condição da fluência sonora” (idem, p.146).

Assim, Afonso e Colares (2015) destacam esta sucata como um recurso valioso, acessível e de custo reduzido “fazendo com que [as crianças] se permitam criar e imaginar objetos sonoros.” (p.3), possibilitando novas experiências relacionadas com as dinâmicas e sonoridades (sons agudos e graves) e com as constituições dos objetos (madeira, metal ou plástico). No entanto, mais do que o material utilizado, importa a experiência de “descoberta sonora que irá proporcionar a aprendizagem musical e auxiliar no desenvolvimento perceptivo, cognitivo, social e cultural de uma criança.” (Afonso & Colares, 2015, p.11).

Ora, ao pensar e mobilizar a reutilização de materiais para fins musicais, podemos perceber como este processo está intimamente ligado à

sustentabilidade ambiental. Albricker (2016) argumenta que a reciclagem promove a consciência ecológica, pois “ao mesmo tempo em que abordamos a reciclagem e a reutilização, descobrimos também os valores estéticos e sonoros dos materiais.” (p.2). Relacionado com a temática, Scarassatti (2015) introduz o conceito de “emblema sonoro”, referindo-se a instrumentos musicais criados a partir de “fragmentos de objetos retirados do seu contexto original [conferindo-lhes um novo] significado visual e sonoro.” (cit. por Albricker, 2016, p.2).

Fundamentando estes autores, a “Música Reciclada”, conforme descrita por Cardarello et al. (s.d), para além de oferecer uma segunda oportunidade a diferentes materiais, tem como finalidade incentivar “o crescimento pessoal e social que os indivíduos podem alcançar através da arte, o que contribui para uma cultura de cuidado pessoal e interpessoal e, portanto, para a sustentabilidade.” (p.3)¹. De facto, a relação entre a arte, mais precisamente a música e os mundos sonoros, e a sustentabilidade não se limita à reutilização de materiais, mas também se estende à valorização e “reabilitação de espaços do património público” (Lopes et al., 2017, cit. por Vargas, 2024, p.46), valorizando a natureza que temos ao dispor.

Neste contexto, a educação sonora e musical assume um papel crucial na sensibilização ambiental, “por incentivarem processos de renovação, experimentação e mudança, [...] a sensibilidade, a estética, a motivação e a autonomia, favorecendo o alcance de uma identidade pessoal” (Bahia & Nogueira, 2005, cit. por Santos & França, 2021, p.161). Antunes et al. (2011) identifica, ainda, que esta articulação “pode desenvolver conhecimentos e competências artísticas e sociais com o propósito da defesa do ambiente, utilizando práticas educativas no sentido da resolução criativa de problemas” (cit. por Santos & França, 2021, p.162).

¹ Tradução da minha autoria.

Para finalizar, a criação de espaços e oportunidades que favoreçam a livre exploração sonora e musical revela-se fundamental para o desenvolvimento da expressão musical e da consciência ambiental. Torna-se, portanto, essencial motivar as crianças a explorar “sons de forma espontânea, sempre despertando a criatividade.” (Barbosa, 2024, p.14).

1.1.3 A Música e o Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças

Diversos autores (Nogueira, 2010; Weigsding & Barbosa, 2014; Souza & Duarte, 2017; Araújo, 2021; Silva et al., 2022; Ferreira et al., 2024; Araújo et al., 2024) indicam que a música exerce um impacto significativo no desenvolvimento infantil, contribuindo para diferentes dimensões do crescimento. Segundo Soares (2008), a exposição precoce musical, através do “cantar e ouvir música, bem como dançar com a criança [...] promove alegria e satisfação” (p.79) e contribui para o “desenvolvimento neurológico, afetivo e motor.” (Weigsding & Barbosa, 2014, p.55).

Por estas razões, considera-se essencial proporcionar às crianças, desde a primeira infância, experiências de exploração sonora e musical, uma vez que os benefícios da música se refletem no seu desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor – domínios que analiso serem os principais alicerces para o desenvolvimento integral e consolidação das aprendizagens das crianças.

No domínio do desenvolvimento socioafetivo, as práticas sonoras e musicais potenciam a expressão e autorregulação emocional e interação social, sendo um meio privilegiado para a construção da identidade da criança (Weigsding & Barbosa, 2014).

Estudos realizados por Zatore e Blood (2001, cit. por Nogueira, 2010) sugerem que a exposição a diferentes tipos de músicas, nomeadamente composições mais serenas ou com andamentos acelerados, tem impacto na atitude e estado emocional das crianças. Esta relação encontra suporte na perspectiva de que a música ativa circuitos cerebrais ligados ao prazer,

conferindo-lhe uma grande relevância biológica (Zatore & Blood, 2001, cit. por Nogueira, 2010).

Além disso, a prática musical na infância favorece a “construção do saber, pois permite à criança expressar [os] seus sentimentos, criar, sentir, interagir, e perceber o mundo a sua volta.” (Ferreira et al., 2024, pp.258-259). Para tal, o repertório musical é um dos primeiros meios pelos quais o indivíduo se integra num grupo social, proporcionando “oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação.” (Nogueira, 2010, pp.113-114).

Estes aspetos favorecem o desenvolvimento da identidade e a maturação social da criança, na sua individualidade, na medida em que “irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere aos seus modos de perceber, [às] suas formas de ação e pensamento, [e] quanto [aos] seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também a sua própria linguagem musical.” (Araújo, 2021, p.8).

Neste sentido, a música também desempenha um papel inclusivo, facilitando a integração da criança nos diversos contextos sociais (Chiarelli, 2005, cit. por Araújo, 2021). Souza e Duarte (2017) reforçam esta ideia ao afirmar que “a musicalização infantil promove o reconhecimento cultural da criança enquanto sujeito histórico, cultural e social, pertencente a uma comunidade produtora de conhecimentos sobre diversas áreas, entre elas, a Música.” (p.10). Logo, a música assume um papel relevante para “uma aprendizagem mais agradável e efetiva, tornando-se a maneira mais eficaz no processo de [...] aprendizagem, aumentando assim, a possibilidade de desenvolvimento infantil.” (Ferreira et al., 2024, p.262).

No campo do desenvolvimento cognitivo, Araújo et al. (2024) apontam que a prática sonora e musical potencia a “memória verbal de curto-prazo, percepção e produção musical, memória visual, raciocínio espaço-temporal, habilidades visuoespaciais, [...] inteligência, coordenação motora

e visual, percepção auditiva, comunicação falada e escrita, memória de trabalho e [...] capacidade da aquisição da leitura” (p.167). A percepção rítmica, por sua vez, influencia “funções executivas, como competências linguísticas, memória auditiva e aptidões ligadas diretamente à música, como a produção de sequências rítmicas.” (Araújo et al., 2024, p.168).

A aquisição e o aperfeiçoamento da concentração são igualmente beneficiados, dado que, através do “caráter relaxante [presente na música], pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem.” (Nogueira, 2010, p.111). Nesse sentido, proporciona-se um aumento da tranquilidade e atenção, reduzindo a “ciclagem cerebral, [pois] aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem” (Ostrander & Schoeder, 1978, cit. por Nogueira, 2010, p.111).

A par da concentração, Silva et al. (2022) identificam, ainda, o desenvolvimento da acuidade auditiva, a coordenação motora, a atenção e a relação com a comunidade. Neste contexto, Weigel (1988) e Barreto (2000) sublinham a importância de promover o contacto com “as experiências rítmico musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) [pois] favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças.” (cit. por Chiarelli & Barreto, 2005, s/p).

Estas evidências fundamentam-se em estudos que comprovam diferenças estruturais no cérebro de indivíduos envolvidos na prática sonora e musical, pois “ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor” (Sharon, 2000, cit. por Nogueira, 2017, p.23). Monteiro e Ribeiro (2022) corroboram esta perspectiva, enfatizando que “quando expostos a processamento relacionado com a música estamos a ativar todo o nosso

cérebro e, que por isso, quanto mais cedo direcionamos a criança neste sentido maior será o seu desenvolvimento cognitivo.” (p.271).

A nível do desenvolvimento psicomotor, Monteiro e Ribeiro (2022) salientam que a expressão e comunicação da criança ocorre, essencialmente, por meio de gestos e movimentos, “pois não podemos considerar que a música é apenas ouvida pelo ouvido, mas sim pelo corpo todo.” (p.270). Ferreira e Rubio (2012) acrescentam que estas manifestações são a principal forma de linguagem utilizada na interação com o adulto, com o intuito de estabelecer uma comunicação.

Se colocarmos uma melodia a tocar, surge imediatamente um momento em que a criança capta a atenção e inicia movimentos corporais, “desenvolvendo [a] sua capacidade corporal, expandindo [os] seus movimentos, percebendo [o] seu espaço, [a] sua delimitação, a percepção de si mesma e dos colegas” (Ferreira & Rubio, 2012, p.7).

Dada esta interligação, o desenvolvimento psicomotor efetua-se ao “cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, [pois] são experiências importantes para a criança, [...] [uma vez que] permitem que se desenvolva o senso rítmico [e] a coordenação motora” (Weigel, 1988 & Barreto, 2000, cit. por Chiarelli & Barreto, 2005, s/p). Esta relação assume, assim, um papel estruturante, na medida em que permite que a criança seja capaz de “percebe[r] e assimilar o ritmo, incorporar e traduzir em movimentos” (Taborda & Silva, 2021, p.8), fortalecendo elementos essenciais como o “ritmo, lateralidade, noção espacial, [onde a criança] se expressa de forma livre, [e] articula ações sequenciais” (idem, p.9).

Portanto, a relação entre a música/mundos sonoros e a psicomotricidade é amplamente reconhecida, contribuindo para o desenvolvimento da “percepção auditiva, o movimento e percepção do corpo, o desenvolvimento da linguagem oral e corporal [e] amadurecimento físico e motor” (Taborda & Silva, 2021, p.2). Logo, é potenciado o aperfeiçoamento

das “habilidades motoras, refletindo e controlando os movimentos com destreza e consciência corporal.” (idem), a “manipulação, exploração, experimentação [e] locomoção, [que conduzam] a um desenvolvimento sadio e que [fomente] futuras capacidades.” (idem, p.5).

A análise do desenvolvimento não se revela suficiente sem a consideração do seu vínculo intrínseco com a aprendizagem. Neste sentido, Nogueira (2010) realça que “a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.” (p.112).

A música e os mundos sonoros configuram-se, assim, como um elemento facilitador do processo de aprendizagem, uma vez que, conforme destacado por Katsch et al. (2003), “pode [...] ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades lingüísticas nas crianças” (cit. por Chiarelli & Barreto, 2005, s/p).

A aprendizagem em educação de infância desenvolve-se, sobretudo, através de experiências “concretas e significativas [em] que a criança constrói [os] seus conhecimentos e vai desenvolvendo [as] suas aprendizagens.” (TAG, 2015, cit. por Ferreira et al., 2024, p.266). Este processo de aprendizagem é entendido, portanto, como um desenvolvimento global, abrangendo as dimensões anteriormente mencionadas. Desse modo, “as ações das crianças [...] transformam[-se] em aprendizagem quando vivenciam de forma segura e confiante.” (idem).

Assim, a integração da música no contexto educativo promove “uma aprendizagem mais prazerosa, contribuindo no processo de ensino/aprendizagem que possibilita assim o desenvolvimento infantil.” (Ferreira et al., 2024, p.265).

1.1.4 Práticas Sonoras e Musicais e a Partilha

As práticas sonoras e musicais, enquanto modalidades de interpretação, criação e fruição musical na infância, constituem uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil, sendo um meio privilegiado para promover a escuta ativa da criança (Silva et al., 2016). A compreensão das suas necessidades e interesses permite planificar experiências significativas que favorecem o crescimento e a aprendizagem.

Neste sentido, a forma como as crianças partilham as suas experiências sonoras e musicais assume particular relevância, pois constitui uma manifestação concreta desta escuta ativa e do reconhecimento da sua voz e das suas produções musicais, resultando na construção de um ambiente educativo dinâmico e colaborativo. São nestes momentos que as crianças aprendem a respeitar e a valorizar as produções dos colegas, reconhecendo também o seu direito de serem ouvidas e de participarem ativamente no seu repertório educativo.

Marques et al. (2024) defendem que “a escuta atenta de cada criança procura entender cada uma, o seu estado e as suas iniciativas para se expressar e comunicar com os outros.” (p.72). Assim, as interações e explorações estabelecidas no contexto musical permitem às crianças desenvolver a sua identidade a nível “físico, social, emocional e cognitivo.” (Marques et al., 2024, p.64). A prática sonora e musical surge, então, não apenas como um meio de expressão, mas também como um recurso educativo que fortalece o sentido de comunidade e colaboração.

O reconhecimento da criança como sujeito com direitos é fundamental para garantir a sua participação ativa nos processos educativos (Monteiro & Ribeiro, 2022). Lundi e McEvoy (2011) sublinham que “quando as crianças são vistas como titulares de direitos, não são somente reconhecidas como sendo capazes, mas também como tendo o direito de estar envolvidas nestes processos” (cit. por Madalozzo et al., 2024, p.5). Este reconhecimento exige

que os adultos garantam condições para que a expressão infantil sonora e musical seja respeitada e valorizada, promovendo uma educação mais inclusiva e participativa.

As práticas sonoras e musicais, ao envolverem ativamente as crianças, permitem que estas desenvolvam autonomia e segurança na sua expressão criativa. Silva (1992) destaca que um ambiente musical favorável leva a uma participação “receptiva e desinibida para [a criança] se envolver num "fazer musical", desbloqueada de ranços preconceituosos como os de que não sabe cantar ou não tem ritmo” (cit. por Monteiro & Ribeiro, 2022, p.272). Cunha (2020) enfatiza esta perspectiva de que

trocas de saberes que se alimentam e se retroalimentam, ampliam conhecimentos, provocam rupturas, lançam desafios, reafirmam a ética como fundamento primeiro da docência na infância e apontam para o exercício de uma atitude educativa [...] como dupla escuta - das crianças e das músicas que elas inventam e reinventam. (p.3).

Para que estas experiências sonoras e musicais sejam verdadeiramente significativas, Fernandes et al. (2016) defendem que devem ser estruturadas de modo a permitir que as crianças transformem a informação adquirida em conhecimento útil, em vez de se limitarem a receber dados desprovidos de sentido. Esteves e Ribeiro (2022) reforçam esta ideia, destacando a importância “de um diálogo aberto e construtivo, apoiando-a na procura de formas criativas de representar e expressar aquilo que pretende, promovendo, ao mesmo tempo, o desejo de melhorar e aperfeiçoar o que desenvolve.” (p.31627).

Por meio destas perspectivas, a prática sonora e musical alicerçada na escuta ativa e na partilha, cria um contexto educativo que valoriza a autonomia e o envolvimento ativo da criança no seu processo de aprendizagem. São estes aspetos que tornam essencial o facto das crianças partilharem as suas descobertas musicais com os colegas e restantes

intervenientes educativos, mostrando aquilo que aprenderam e conseguiram explorar e elaborar. Esta partilha contribui para um conhecimento musical mais aprofundado para todos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

1.2 O Papel da Educadora de Infância na Exploração e Desenvolvimento Artístico-Musical

Se no ponto anterior a minha reflexão incidiu sobre as especificidades das Práticas Musicais na Educação de Infância, neste subponto a análise incide especificamente sobre O Papel da Educadora de Infância na Exploração e Desenvolvimento Artístico-Musical. Dessa forma, será abordado o seu papel enquanto mediadora e instigadora da ação, as dimensões e intencionalidades atribuídas à música nos documentos orientadores oficiais, bem como as possibilidades de articulação com outras áreas do saber.

1.2.1 A Educadora como Mediadora e Instigadora da Ação

A educadora de infância assume um papel central na mediação das experiências educativas, promovendo contextos de aprendizagem que fomentem a autonomia, participação e bem-estar infantil. É através das intencionalidades pedagógicas, implementadas no quotidiano, que as práticas educativas são direcionadas, garantindo oportunidades ajustadas às características individuais das crianças (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Esta intencionalidade reflete-se na conceção pedagógica da educadora e na valorização das aprendizagens das crianças, isto é, “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al., 2016, p.13). Partindo da conceção de que se deve “garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens” (Marques et al., 2024, p.24), surge o reconhecimento da criança como sujeito ativo do seu processo educativo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem onde

“as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas.” (Silva et al., 2016, p.9).

Organizar este ambiente educativo, gerindo espaços, materiais e interações, baseando-se na escuta atenta das crianças e na valorização dos seus saberes, é um aspeto a ser tido em conta na sua prática (Marques et al., 2024). A segurança física e emocional também é essencial para fortalecer a confiança e o envolvimento nas aprendizagens (Marques et al., 2024).

Nesta organização e gestão do ambiente educativo, surgem, por vezes, desafios relacionados com a necessidade de proporcionar um leque variado de explorações sonoras e musicais, tal como já foi identificado anteriormente. Contudo, importa salientar que, até ao momento, já foram reconhecidos os benefícios que tais práticas podem trazer para o desenvolvimento infantil, o que reforça a importância das educadoras promoverem essas experiências no contexto educativo.

Nogueira (2010) defende a perspectiva de que “não é necessário que o educador infantil saiba tocar um instrumento musical ou ler partituras (embora tais habilidades possam ser-lhe muito úteis).” (p.115). Brito (2003) reforça esta ideia ao afirmar que “A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas, sim, à formação integral das crianças de hoje” (cit. por Araújo, 2021, p.7). Assim, é fundamental que as educadoras reflitam sobre o seu papel e adotem uma postura recetiva, no que diz respeito a rever conceções mais tradicionais sobre a aprendizagem da música na educação de infância, dando espaço a novas perspectivas e abordagens.

Repensar a prática pedagógica é, portanto, saber definir intencionalmente os objetivos e competências que pretende que as crianças desenvolvam ao longo do seu percurso educativo. Esta abrange a organização do ambiente educativo, incluindo a criação de espaços e a seleção de materiais

diversificados, com o intuito de proporcionar um ambiente envolvente e lúdico (Ferreira et al., 2024).

A criação de tais ambientes implica um aprofundamento contínuo de conhecimentos sobre música e mundos sonoros, através da pesquisa e da formação contínua nesta área, um processo que ocorre ao longo de toda a vida profissional e que se verifica também noutras áreas do conhecimento. Apenas desta forma a educadora será “perfeitamente capaz de proporcionar [às crianças] o contato com a música, mesmo não tendo formação nessa área, pois o objetivo é fazer a criança experimentar vários sons e exercer [a] sua criatividade” (Ferreira et al., 2024, p.264). Assim, torna-se fundamental expandir o “repertório musical de qualidade, de uma diversidade de gêneros e artistas que promova o crescimento do potencial apreciador das crianças.” (Nogueira, 2010, p.115).

Este repertório de qualidade “é aquele que promove um crescimento do ouvinte, ampliando [os] seus parâmetros estético-musicais, por meio de uma diversidade de ritmos, gêneros, arranjos” (Nogueira, 2010, p.115). Envolve, portanto, a adoção da exploração de diferentes estilos musicais e formas de experienciar, seja através da audição, da execução vocal ou instrumental (com instrumentos convencionais e não convencionais), bem como da exploração corporal.

Esta abordagem fomenta uma relação mais ampla e significativa com as diversas práticas sonoras e musicais, prevalecendo o reconhecimento do conhecimento musical prévio da criança, funcionando “como ponto de partida, incentivando[-a] a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, exercendo uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz consigo de seu meio.” (Araújo, 2021, p.6).

Assim, deve-se compreender como as crianças se expressam musicalmente em cada fase do seu desenvolvimento (Brito, 2003, cit. por Ceron, 2015). Tal implica considerar “como as crianças se apropriam ou não

das propostas musicais lançadas [...] e como as reproduzem nas suas interações com as outras crianças, repetindo-as ou recriando-as.” (Cunha, 2020, p.9), com vista à implicação das suas perspetivas e aprendizagens musicais.

Estes fatores apenas são possíveis caso se permita à criança vivenciar e experimentar por si própria, sem a intervenção do adulto. Neste sentido, Esteves e Ribeiro (2022) realçam que a educadora deve proporcionar experiências em que as crianças possam brincar e fazer música de forma independente e autónoma, sem adotar uma postura de “vigiar e controlar o que a criança executa, e menos ainda, executar tarefas pela vez da criança.” (p.31625).

De acordo com Ciszewski (2010), é fundamental que a profissional “procure dar poucos exemplos, para poder perceber melhor o nível de elaboração e abstração [das crianças]. Nessas propostas, o educador assumirá o papel de mediador, criando um ambiente agradável e favorável à expressão e criação [das crianças]” (p.32). Enquanto mediadora e instigadora da ação, Ferreira et al. (2024) acrescentam que é importante saber “envolver [a criança] para que el[a] tenha prazer na música, abrindo as portas para vários conhecimentos, fazendo assim, com que [a] mesm[a] crie [o] seu próprio repertório para se comunicar através dos sons.” (p.263).

Almeida e Costa (2020) destacam que o papel da educadora consiste em “facilitar fenômenos sonoros variados e ritmos, para que [a criança] tenha conhecimento” (cit. por Ferreira et al., 2024, p.263). Para isso, pode recorrer a abordagens como:

- Propor “exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias” (Godoi, 2011, p.20);
- Recorrer à “criatividade utilizando objetos recicláveis, ou qualquer objeto que possa ser extraído algum som, abrindo assim um leque de

sugestões de atividades sonoras para serem utilizadas” (Ferreira et al., 2024, p.267);

- Apresentar “diferentes gêneros [musicais e mundos sonoros], apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico” (Araújo, 2021, p.11). Este processo é crucial para que a educadora possa “perceber, da criança, [a] sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo, assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva ou, propriamente, na escrita.” (idem, p.10);
- Proporcionar jogos infantis que integrem canções, dança, teatro, bem como a construção de objetos sonoros, de forma lúdica (Filho, 2022; Anhaia & Mariano, 2021; cit. por Martins et al., 2024). Esta abordagem desperta o interesse das crianças para explorar e criar novas produções musicais.
- Incentivar “formas de expressão e comunicação em que o som, o gesto, a palavra, a imagem, o movimento, o traço e a cor se fundem em atividades criativas/expressivas” (Porto, 2018, p.41).

Neste contexto, reforça-se a importância da integração de práticas sonoras e musicais num processo contínuo de observação, registo, planeamento e avaliação, garantindo uma abordagem reflexiva e significativa para o desenvolvimento infantil (Porto, 2018).

1.2.2 A Ação Artística e Musical: Dimensões e Intencionalidades nos documentos oficiais

Em Portugal, existem dois documentos oficiais que constituem referências fundamentais para a Educação de Infância: as Orientações Pedagógicas para Creche e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – destinados a apoiar a construção e gestão do currículo, fornecendo

quadros de referência para a prática dos educadores de infância, com base em dimensões e intencionalidades, que respondam às necessidades das crianças.

Nas OPC “a escuta atenta de cada criança procura entender cada uma, o seu estado e as suas iniciativas para se expressar e comunicar com os outros” (Marques et al. 2024, p.72). É neste sentido que a música e as sonoridades se podem integrar nas vivências de cada criança, como um meio expressivo e comunicativo. A Área de Experiência e Aprendizagem inclui um subdomínio dedicado à Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais, que se articula com as práticas sonoras e musicais por meio de três componentes principais:

- “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;”, “[...] mostra[ndo]-se atenta a diversos sons [...] ou música” (Marques et al., 2024, p.75), explorando as suas propriedades;
- “A criança usa diversos modos de comunicar com os outros, crianças e adultos, partilhando objetos, interesses, emoções e sentimentos, e pequenas narrativas;” (idem, p.76), ao “comunica[r] e expressa[r]-se utilizando o corpo, o movimento e outras formas de representação (por exemplo, dançando, desenhando, cantando).” (idem);
- “A criança interessa-se e participa progressivamente em diversas práticas culturais e respetivas linguagens.” (idem, p.77), demonstrando “prazer em canções, lengalengas, rimas e danças iniciadas por outras crianças ou adultos e progressivamente auto-iniciadas, expressando-se com gestos e movimentos em ritmos diferenciados;” (idem).

Para tal, este documento orientador destaca como intencionalidades pedagógicas: garantir “oportunidades de ampliar reportórios artísticos, culturais e conceptuais” (idem, p.73); “conversa[r] com os bebés e com as crianças sobre as suas brincadeiras, expandindo os seus significados;” (idem, p.76); “canta[r] com as crianças canções de diversos horizontes culturais e

incentiva a sua participação utilizando o corpo e instrumentos musicais;” (idem, p.79); e “disponibiliza[r] diversas fontes sonoras e musicais incentivando a fruição, a dança e o movimento livre;” (idem).

Por outro lado, conforme definido nas OCEPE, o subdomínio da música está inserido na Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação. Em consonância com as OPC, é referido que a abordagem musical deve ser inserida nas vivências e rotinas das crianças, “[n]uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros.” (Silva et al., 2016, pp. 54-55).

A prática sonora e musical envolve diferentes dimensões, como a audição, interpretação e criação sonora, sendo o silêncio um elemento essencial para a escuta ativa e a percepção dos sons (Silva et al., 2016). O objetivo é permitir que as crianças expandam o seu repertório sonoro por meio da identificação e experimentação de elementos como o “ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma. Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “repertório sonoro” e mais rica a sua imaginação.” (idem, p.55).

Para concretizar essas aprendizagens, torna-se crucial adotar uma abordagem pedagógica “sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais.” (Silva et al., 2016, p.55).

Entre as intencionalidades recomendadas estão: “Organiza[r] o ambiente educativo de forma a promover conhecimentos e a exploração da Música” (idem, p.56); “Cria[r] ocasiões de exploração das características dos sons convencionais e não convencionais (objetos sonoros, instrumentos musicais, etc.).” (idem); “Proporciona[r] situações de escuta orientada de diversos sons (sons vocais e corporais, da natureza, do meio ambiente, de instrumentos musicais, etc.), ao vivo ou gravados.” (idem); “Facilita[r] a

experimentação musical a partir de diversos estímulos e/ou intenções, (recriar o ambiente sonoro do recreio, de um dia de chuva, os sons de um planeta desconhecido).” (idem, p.57); e “Incentiva[r] e apoia[r] a elaboração de improvisações promovendo a criatividade musical das crianças.” (idem).

Por meio dessas práticas, as crianças podem desenvolver competências como: “Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.” (idem, p.56); “Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, gêneros e estilos).” (idem); “Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).” (idem); e “Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.” (idem).

1.2.3 As Articulações com outras Áreas do Saber

A prática sonora e musical na educação de infância é um “poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina.” (Chiarelli & Barreto, 2005, s/p). Partindo desta perspectiva, considera-se evidente que a articulação entre a música/mundos sonoros e outras áreas de conteúdo constitui uma abordagem favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem significativa da criança (Martins et al., 2024; Porto, 2018; Santos, 2023; Jorge-Ferreira, 2020).

A Área de Expressão e Comunicação, nas OCEPE, é a única que apresenta domínios distintos, mas interligados, pois representam “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e

representar o mundo que a rodeia.” (Silva et al., 2016, p.43). Além disso, promove o “desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas” (idem, p.48), facilitando a sua articulação com outras áreas do saber. Portanto, torna-se essencial no cotidiano infantil, pois possibilita “à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (idem, p.43).

A aprendizagem holística surge como uma abordagem essencial na infância, uma vez que integra as dimensões aprofundadas no subcapítulo 1.1.3, de forma inter-relacionada (Silva et al., 2016). Como destacam Marques et al. (2024), essa aprendizagem reflete-se “tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.” (p.15).

Jorge-Ferreira (2021) enfatiza que a integração da música com diversas áreas de conteúdo “enriquece de forma inequívoca o currículo escolar” (p.98), levando a “um enriquecimento das experiências vivenciadas pela criança, favorecendo uma educação integrada” (Santos, 2023, p.98). Em consonância, Porto (2018) acrescenta que as composições artísticas e outras áreas do saber “relacionam[-se] e complementam[se] numa única obra” (pp.41-42), colaborando para a qualidade da educação (Martins et al., 2024).

Correia (2003) enfatiza que a música pode ser utilizada em diversos domínios do conhecimento como a “expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras” (cit. por Rocha & Marques, 2021, p.12). Dentre as áreas de maior destaque para a articulação musical na infância, incluem-se:

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: a música facilita a “aprendizagem de línguas no futuro, pois se ouvirmos com atenção uma música e a conseguirmos interpretar, perceberemos que esta tem

inúmeras divisões que nos abrem caminho para a aprendizagem e fluidez na dicção de novas línguas.” (Jorge-Ferreira, 2021, p.111);

- Domínio da Educação Física: a música contribui para o desenvolvimento do “esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, expressividade e criatividade” (Craidy & Kaercher, 2001, cit. por Jorge-Ferreira, 2021, p.111);
- Domínio da Matemática e Área do Conhecimento do Mundo: a exploração sonora e musical pode apoiar a aprendizagem de “conteúdos como “os animais, as cores, a noção de número” (idem);
- Subdomínio das Artes Visuais: a inter-relação entre a música e as artes visuais pode ser incentivada por meio da criação de cenários sonoros e da exploração de diferentes texturas e formas visuais (Porto, 2018).

Adicionalmente, John Paynter (1992) sublinha a conexão entre a natureza e a arte, evidenciando como elementos naturais podem servir como materiais sonoros, desde o som do vento e da água, até à utilização de materiais na construção de instrumentos musicais (cit. por Porto, 2018). Por fim, a autora ainda reforça a importância da articulação entre a música e os espaços exteriores, sugerindo a utilização de elementos naturais, como pedras, paus de madeira e folhas, na exploração sonora e musical em contextos de aprendizagem ao ar livre.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo destaca-se a importância da Investigação em Educação, seguindo-se a abordagem da Investigação Qualitativa e da Investigação-Ação, Procedimentos de Recolha e Tratamento dos Dados e a Ética na Investigação em Educação de Infância.

A Investigação em Educação, de acordo com Gonçalves (2010), assume um papel essencial na compreensão e melhoria das práticas pedagógicas, devendo ter como ponto de partida a “complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise; é neste sentido, essencialmente problematizadora.” (Gonçalves, 2010, p.47).

Neste contexto, torna-se fundamental recorrer a abordagens metodológicas que permitam esta compreensão aprofundada dos fenómenos educativos. Neste trabalho, optou-se pela Investigação Qualitativa e Investigação-Ação, que serão refletidas em seguida.

2.1 Investigação Qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como um conjunto de estratégias que partilham características comuns. Este tipo de investigação foca-se na recolha de dados descritivos detalhados sobre indivíduos, locais e interações, frequentemente obtidos através do contacto direto com os participantes nos seus contextos naturais.

Para tal, é fundamental que o investigador se insira no contexto de estudo, com o propósito de aprofundar o seu conhecimento sobre a realidade em análise. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (p.16).

As abordagens qualitativas assumem-se, então, como um instrumento de investigação fundamental, uma vez que permitem interpretar fenómenos sociais, através da descrição, interpretação e análise crítica do fenómeno em estudo. Isto contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do investigador no que concerne às suas práticas e propostas educativas (Gonçalves, 2010). Adicionalmente, a autora destaca que estas metodologias “requerem um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objectivos da investigação.” (idem, p.48).

Em vez de verificar hipóteses pré-definidas, a investigação qualitativa procura compreender os “comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Bogdan & Biklen (1994), identificam cinco aspetos fundamentais da investigação qualitativa:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47) – Os investigadores inserem-se nos contextos de estudo sempre que possível, uma vez que a observação das ações e interações no próprio local permite uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em análise. No decorrer do estudo, recorrem a equipamentos de gravação audiovisual e a blocos de notas para a recolha sistemática de dados, estabelecendo um contacto direto com o meio em questão;
2. “A investigação qualitativa é descritiva.” (p.48) – Os dados recolhidos apresentam-se predominantemente sob a forma de palavras ou imagens, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e/ou outros registos oficiais. A recolha é realizada de forma

detalhada, procurando-se sempre que possível, preservar o formato original dos dados, o que fornece uma compreensão mais precisa do objeto de estudo;

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p.49) – O processo assume uma relevância superior ao produto final, uma vez que os resultados podem ser influenciados pela forma como o processo foi conduzido. Deste modo, a observação participante constitui um elemento essencial para a análise do fenómeno em estudo;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (p.50) – O investigador não parte de hipóteses previamente formuladas para validar ou refutar, mas sim da recolha de dados empíricos, permitindo que a teoria emergja progressivamente a partir da experiência do terreno. A construção teórica decorre, assim, da interação contínua com o contexto e os participantes da investigação;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (p.50) – O principal objetivo do investigador qualitativo consiste em compreender as perspetivas dos participantes, sem descurar a sua própria interpretação do fenómeno. Para tal, assegura que as perceções dos diferentes intervenientes são recolhidas de forma rigorosa e fidedigna, promovendo uma análise reflexiva e contextualizada.

No presente estudo, esta abordagem foi adotada para garantir um envolvimento direto nos contextos analisados, permitindo o desenvolvimento de estratégias adequadas para a resolução da problemática identificada.

2.1.1 Investigação-Ação

A investigação-ação, adiante designada por I-A, é considerada uma metodologia da investigação qualitativa devido às suas semelhanças estratégicas, sendo especialmente relevante nas ciências da educação (Coutinho et al., 2009). Stenhouse (1983) destaca o dinamismo da I-A, a sua interatividade social e a intencionalidade transformadora (cit. por Coutinho et al. 2009, p.357).

Como o nome sugere, integra duas componentes: “investigação” e “ação”. Johnson (1993) sublinha a interligação entre estes dois conceitos, na medida em que “ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (cit. por Amado, 2014, p.188).

Desta forma, a I-A assume-se como uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (Hugon & Seibel, 1988, cit. por Coutinho et al., 2009, p.362). Através desta abordagem, pretende-se investigar e intervir simultaneamente, promovendo transformações no objeto de estudo, ao mesmo tempo que se geram novos conhecimentos decorrentes dessas ações (Hugon & Seibel, 1988, cit. por Coutinho et al., 2009). Nesta mesma linha, Amado (2014) reforça que a produção de saber ocorre através da reflexão sobre a ação, aumentando o conhecimento dos investigadores e dos participantes

Este processo caracteriza-se por ser cíclico ou em espiral, uma vez que integra, de forma intercalada, momentos de ação e de reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). A sua estrutura metodológica assenta numa sequência de fases interdependentes, nomeadamente a planificação, a ação, a observação (incluindo a avaliação) e a reflexão (abrangendo a teorização)

(idem). Esta sucessão “de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (idem, p.366).

A I-A pode ser sintetizada através de algumas das suas características:

- Participativa e Colaborativa, dado que envolve ativamente todos os intervenientes no processo. “O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al., 2009, p.362);
- Prática e Interventiva, pois não se limita à teoria ou à descrição da realidade, mas enfatiza a intervenção nessa mesma realidade. Assim, “a acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada” (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho et al., 2009, p.362);
- Cíclica, pois estrutura-se num processo contínuo onde “as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.” (Cortesão, 1998, cit. por Coutinho et al., 2009, p.362), reforçando a ligação entre a teoria e a prática (idem);
- Crítica, tendo em vista que “a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições.” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al., 2009, p.363). Assim, “mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (idem).
- Auto-avaliativa, porque as alterações são constantemente avaliadas, “numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009, p.363).

Com base nestes aspetos, conclui-se que a I-A tem como objetivos “Compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbutt, 1985, cit. por Coutinho et al., 2009, p.363), promovendo a “Intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Cohen & Manion, 1994, cit. por Coutinho et al., 2009, p.363).

Enquanto futura Educadora de Infância, reconheço a investigação-ação como uma metodologia essencial para a prática profissional. A essência da I-A reside na reflexão contínua da educadora sobre a sua prática, contribuindo “não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho et al., 2009, p.360). Desta forma, conclui-se que a I-A “**não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação**” (Coutinho et al., 2009, p.376, [ênfase no original]).

Sendo esta uma forma de investigar para a educação, a situação-problema que motivou esta investigação prende-se com a dificuldade que muitas educadoras enfrentam na implementação de práticas sonoras e musicais diversificadas e enriquecedoras. Esta limitação refletiu-se na prática pedagógica, onde a música era, muitas vezes, abordada apenas através do uso de canções, desconsiderando outras dimensões expressivas e educativas da linguagem musical e sonora.

Por meio desta perspetiva, realço que as intervenções em estágio seguiram a I-A, dado que tiveram como finalidade tentar colmatar as fragilidades observadas, tendo por base a seguinte questão de investigação: “Como potenciar a Exploração Sonora e Musical em Contextos de Educação de Infância?”. Esta investigação procura, assim, identificar algumas atividades e estratégias que promovam uma exploração sonora e musical mais ampla nos contextos de Educação de Infância. Pretende-se, assim, demonstrar

de que forma uma educadora pode enriquecer a sua prática pedagógica e proporcionar às crianças um conjunto diversificado de experiências favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

2.2 Procedimentos de Recolha das Informações

Compete ao investigador selecionar os procedimentos de recolha e tratamento de dados mais adequados ao seu estudo, garantindo o rigor do processo (Coutinho et al., 2009).

De acordo com Latorre (2003), a recolha de informação deve ser sistemática e contínua, permitindo ao investigador “ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar” (cit. por Coutinho et al., 2009, p.373). Assim, a escolha dos procedimentos de recolha e tratamento de informação é crucial, uma vez que “destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.” (Aires, 2011, p.24).

Para Colás (1992), as técnicas de recolha de informação podem ser organizadas em dois blocos: técnicas diretas (observação participante, entrevistas qualitativas e histórias de vida) e técnicas indiretas (documentos oficiais e documentos pessoais) (cit. por Aires, 2011).

Para o presente projeto de investigação optou-se por utilizar a observação participante, as notas de campo (retiradas desta observação participante), os registos de multimédia (fotografias, vídeos e áudios) e a entrevista semiestrutura.

2.2.1 Observação Participante

Aires (2011) realça que a observação é uma técnica de recolha de dados que deve ser aplicada de forma sistemática por meio “do contacto directo com situações específicas” (p.25). Uma das principais características desta técnica é o facto de não ser realizada “a partir de um projecto de

pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto” (idem). A autora afirma, ainda, que “os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos” (idem).

Durante o desenvolvimento dos estágios, a observação participante esteve constantemente presente na minha prática. Tive a oportunidade de observar as ações e as relações interpessoais entre as crianças das salas, ao mesmo tempo que interagía com elas, com as suas famílias, com as equipas pedagógicas e com as equipas educativas, tudo no âmbito do tema central deste projeto.

Para além de permitir uma aproximação às dinâmicas do grupo e à individualidade de cada criança, a observação participante revelou-se essencial para fundamentar as minhas intervenções pedagógicas. Através desta metodologia, consegui recolher informações relevantes e contextualizadas, que me ajudaram a adequar melhor as estratégias utilizadas. Ao mesmo tempo, esta forma de estar implicou uma atenção constante às questões éticas e relacionais, como o respeito pela privacidade e a construção de relações de confiança. A presença contínua no quotidiano da sala incentivou uma postura mais reflexiva e crítica sobre a prática educativa, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional.

Neste contexto, a minha participação encontra correspondência com o que é referido por Aires (2011), ao adotar uma estratégia de observação em que me envolvi diretamente no fenómeno que pretendo observar. Importa salientar que a minha participação não foi estática, uma vez que, em determinados momentos, senti necessidade de interagir com os sujeitos do estudo, enquanto, em outros, optei por adotar uma postura de observação mais discreta. Por exemplo, observei interações entre as crianças que me

permitiram planejar intervenções alinhadas com as suas necessidades e interesses. Nas intervenções propriamente ditas, procurei observar o comportamento, as ações e os diálogos entre as crianças e a música.

Deste modo, considero relevante a afirmação de Bogdan e Biklen (1994), segundo a qual “É necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.” (p.125).

2.2.2 Notas de Campo

Para Blumer (1982), as notas de campo podem ser definidas como “um relato no qual se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante da vida social” (cit. por Amado, 2014, p.275).

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que estas consistem em “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos.” (p. 177). Assim, constituem registos detalhados de tudo o que o investigador observa, escuta, experiencia e reflete, no que diz respeito às ações que ocorrem no contexto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste projeto foram recolhidas 21 notas de campo sobre diversos momentos: instantes do dia em que a equipa pedagógica de sala recorria à música; períodos dedicados à expressão musical; e, sobretudo, momentos das minhas intervenções, nos quais se registaram diálogos estabelecidos e comportamentos observados. Neste relatório apenas mobilizo 8 notas de campo, que considero as mais significativas.

Estes registos foram efetuados após cada uma dessas ocorrências, com o propósito de reconstruir e documentar os eventos presenciados. Esta prática está alinhada com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), que referem que “Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de

investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (p.150).

As notas de campo apresentam duas dimensões: descritiva e reflexiva. A primeira refere-se à necessidade “de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152), enquanto a segunda visa “apreende[r] mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

No presente estudo, a maioria das notas de campo insere-se na vertente descritiva, uma vez que o principal objetivo é permitir uma análise e reflexão sobre os dados recolhidos. Contudo, em alguns registos, encontram-se igualmente apontamentos que refletem o meu ponto de vista, enquanto investigadora, e as interpretações decorrentes de cada momento observado.

2.2.3 Registos de Multimédia – Fotografias, Vídeos e Áudios

O recurso a registos de multimédia revela-se essencial para a investigação qualitativa, pois permite “fazer o inventário dos objectos no local de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.140).

Para estes autores, as fotografias possibilitam a recolha de dados descritivos, contribuindo para a interpretação de informações que podem apresentar um carácter subjetivo. Os vídeos, por sua vez, desempenham um papel semelhante, permitindo, adicionalmente, a observação do desenvolvimento das ações ao longo do tempo. Já os registos de áudio possibilitam a captação de discursos e diálogos ocorridos no contexto de estudo. Assim, estes suportes tornam-se “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189), proporcionando uma reflexão posterior e auxiliando na identificação de “pistas sobre relações e actividades” (idem).

No âmbito deste estudo, recorreu-se a todos os registos de multimédia supracitados. Estes (62 fotografias, 52 vídeos e 2 áudios), recolhidos por mim

e pelos membros das equipas pedagógicas, constituíram-se, ainda, como um apoio fundamental para a elaboração das notas de campo, dado que permitiram documentar os diferentes momentos analisados. Importa referir que neste relatório só estarão presentes 4 fotografias, 11 vídeos e a transcrição dos 2 áudios das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, que mencionarei posteriormente.

Numa fase inicial, sentia a necessidade de registar todos os acontecimentos observados, dada a perceção de que tudo poderia ser relevante, o que gerou alguma indefinição quanto aos critérios de registo mais adequados. Progressivamente, tornou-se evidente a necessidade de uma seleção criteriosa da informação, centrando a atenção nas ações e interações das crianças, especialmente nos seus diálogos e manifestações de aprendizagem. Este processo permitiu o desenvolvimento de uma maior capacidade analítica, orientando o olhar para os elementos mais significativos da investigação. Em situações em que a observação do grupo no seu todo se revelava inviável, optou-se por focar a atenção em algumas crianças, de modo a garantir uma recolha de dados aprofundada e pertinente.

Esta perspetiva encontra respaldo em Bogdan & Biklen (1994), que destacam a necessidade de captar “os acontecimentos subtis do comportamento interpessoal” sublinhando que “torna-se importante bastante disciplina e prática para aprender a capturá-los com a câmara. A chave está em saber especificar antecipadamente qual será o conteúdo da fotografia desejada” (p.191). Torna-se fundamental, assim, que o investigador saiba “do que se está à procura, especialmente nas fases exploratórias da investigação, de modo a reconhecer o que procuramos quando aparece (idem).

2.2.4 Entrevista

A entrevista é amplamente reconhecida como uma das principais técnicas de recolha de informação em investigação qualitativa, permitindo aceder ao discurso dos participantes e compreender as suas interpretações sobre a realidade.

Segundo Amado (2014), este procedimento de recolha de informação pode ser definido como “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação;” (p.207). De forma semelhante, Morgan (1988), refere que a entrevista corresponde a uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas... dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.” (cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Para Quivy e Campenhoudt (1998) a entrevista desempenha um papel essencial, na medida em que permite analisar o sentido atribuídos pelos participantes às suas práticas e experiências, bem como aos valores e normas que seguem (cit. por Amado, 2014).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista tem uma função descritiva, pois permite compreender como os sujeitos interpretam o mundo, na sua própria linguagem. Assim, a entrevista não só facilita a obtenção de informações sobre um determinado fenómeno, como também fornece um retrato detalhado das perspetivas e significados atribuídos pelos entrevistados.

Esta técnica pode assumir diferentes formatos, consoante o grau de estruturação das questões e da liberdade concebida ao entrevistado: entrevista estruturada, entrevista não estruturada e entrevista semiestruturada. A primeira caracteriza-se por um guião rígido e padronizado, no qual todas as perguntas são previamente definidas e colocadas de forma idêntica a todos os

participantes. Por outro lado, a entrevista não estruturada apresenta um formato mais aberto, sem um guião fixo, permitindo que o entrevistador e o entrevistado conduzam a conversa de forma espontânea e exploratória (Amado, 2014).

No âmbito do presente estudo optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, uma vez que esta permite uma abordagem equilibrada entre a obtenção de dados comparáveis e a exploração de perspetivas individuais. De acordo com Amado (2014), este tipo de entrevista assenta em questões que “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (p.208). Torna-se, assim, um instrumento de recolha de informação adequado, uma vez que não há

uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.” (Amado, 2014, p.209)

Bogdan e Biklen (1994) destacam que as entrevistas semiestruturadas garantem a obtenção de “dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.” (p.135). No entanto, esta abordagem possibilita a obtenção de informações detalhadas e contextualizadas, permitindo que os participantes se expressem de forma mais natural. De facto, “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (idem, p.136),

resultando numa “riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (idem).

A realização das entrevistas, neste estudo, exigiu um planeamento rigoroso, de forma a garantir a obtenção de dados relevantes e fidedignos. Para tal, iniciou-se pela seleção dos participantes, tendo sido escolhidas as duas educadoras cooperantes (uma de Creche e uma de Jardim de Infância), considerando a sua experiência na área da Educação e o envolvimento na prática pedagógica. Posteriormente, procedeu-se à construção do guião da entrevista (Apêndice A), estruturado em blocos temáticos, cada um com objetivos específicos. Foram elaboradas questões orientadoras organizadas de forma lógica e coerente, permitindo a exploração aprofundada dos temas em análise. Após a definição do guião, realizaram-se as entrevistas nas salas de cada contexto com a duração de 15 minutos cada uma, cujo propósito foi compreender as conceções das educadoras face ao tema central da investigação.

2.3 Procedimentos de Tratamento dos Dados

Os procedimentos de tratamento dos dados, ou seja, a análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação seguiram uma abordagem de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta análise corresponde a um “processo de busca e de organização [...] de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais” (p.205), tendo como finalidade para o investigador “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (idem).

Tal como foi referido anteriormente, a recolha de dados foi realizada através de métodos como a observação participante, as notas de campo, os registos de multimédia e as entrevistas às educadoras cooperantes, com o

objetivo de compreender as suas perspetivas e práticas relativas à integração da música nos contextos de educação de infância.

Assim, a análise dos dados seguiu uma lógica indutiva, permitindo que as categorias e interpretações emergissem dos próprios dados, uma vez que, como afirmam os autores, os investigadores constroem categorias a partir dos dados em vez de os utilizarem para provar hipóteses pré-estabelecidas (Bogdan & Biklen, 1994). Este processo ainda foi desenvolvido de forma interativa e reflexiva, implicando leituras sucessivas das notas de campo e das transcrições das entrevistas, bem como a análise dos registos multimédia. A codificação dos dados baseou-se na identificação de temas recorrentes e significativos, envolvendo vários procedimentos, como “percorre[r] os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve[r] palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Nesta investigação, identifiquei que a análise dos dados incluiu a observação atenta dos registos multimédia, procurando compreender como decorreram as intervenções, as ações das crianças, as aprendizagens envolvidas e as potencialidades de melhoria. As notas de campo foram igualmente analisadas, considerando o desenrolar das atividades, as reflexões nelas inscritas e os indícios de desenvolvimento pedagógico. A análise das entrevistas possibilitou uma comparação entre os discursos das educadoras e as práticas efetivamente observadas durante o estágio, permitindo identificar incongruências ou confirmações entre o que é dito e o que é feito. Este processo analítico permitiu, ainda, que as intervenções realizadas fossem contextualizadas e justificadas, evidenciando fragilidades detetadas e propondo estratégias pedagógicas viáveis e ajustadas ao contexto educativo.

Todo o trabalho de interpretação foi desenvolvido respeitando o contexto natural em que os dados foram recolhidos e as perspetivas dos

sujeitos envolvidos, como advogam Bogdan e Biklen (1994), pois o processo de análise é interativo e requer uma constante reformulação das categorias, à medida que se aprofunda a compreensão do material.

Neste âmbito, as entrevistas foram analisadas através da definição de categorias e subcategorias, com o objetivo de organizar e interpretar a informação de forma sistemática e coerente. A grelha de categorização encontra-se apresentada no Apêndice B. As respostas das educadoras cooperantes serão mobilizadas na análise das intervenções, de forma a enriquecer a compreensão das práticas observadas. No entanto, a transcrição de ambas as entrevistas pode ser consultada no Apêndice C.

Em relação às notas de campo e aos registos multimédia, estes são integrados, também, ao longo da análise das intervenções realizadas, sendo interpretados de forma a identificar os significados subjacentes às experiências observadas.

2.4 Ética na Investigação em Educação de Infância

A realização de uma Investigação em Educação de Infância requer uma abordagem cuidadosa sobre as questões éticas. A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) salienta a importância da ética e dos seus benefícios quando menciona que “a referência a padrões éticos comuns potencia a ação esclarecida e autónoma dos investigadores, ao mesmo tempo que favorece o processo de construção identitária da comunidade científico-educacional portuguesa, contribuindo decisivamente para a sua credibilização pública.” (SPCE, 2014, p.5). Assim, foram considerados padrões éticos fundamentais, com o intuito de assegurar uma prática que promovesse a integridade científica, o respeito dos direitos e da dignidade das crianças, das famílias e das comunidades educativas.

Desta maneira, são asseguradas as questões de Anonimato, Confidencialidade e Privacidade na relação com os participantes da

investigação, uma vez que os nomes das crianças e das educadoras cooperantes serão representadas pelas suas iniciais, a identificação das instituições será retratada pelas letras A e B e a utilização dos registos fotográficos não identificará qualquer indivíduo. Este aspeto vai ao encontro do que é defendido por Fernandes (2016) ao mencionar a importância de proteger o anonimato e confidencialidade sobre a forma como é utilizado o “material recolhido durante o processo de investigação, sejam notas, gravações, filmes da pesquisa ou outros materiais para proteger o anonimato e a confidencialidade dos informantes.” (p.765).

Ao longo deste projeto foi salvaguardado, igualmente, o interesse superior de cada criança, dado que foi possibilitada a participação livre e voluntária nas atividades desenvolvidas, de acordo com as necessidades das mesmas, ou seja, “é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção, tornando sempre explícito que pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhe permitam abandonar a processo em qualquer momento.” (Fernandes, 2016, p.765). Assim, pode-se destacar que houve um compromisso com as crianças, na medida em que as intervenções têm como intencionalidade “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p.1).

O rigor na identificação das fontes constitui igualmente um padrão ético. Todas as pesquisas e as informações destacadas foram devidamente referenciadas, indicando sempre a sua origem, evitando qualquer forma de plágio. Desta forma, estabeleceu-se uma relação com a comunidade de investigadores, com o objetivo de evidenciar o “poder de assinatura através do exercício de uma autoria íntegra e responsável” (SPCE, 2014, p.11).

Para finalizar, a solidariedade e o respeito para com as famílias e outros profissionais esteve presente, na medida em que: existiu o reconhecimento do contributo das famílias para as intervenções, pois o compromisso com as famílias visa “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p.2); e a colaboração, solidariedade, respeito, partilha de ideias e perspetivas entre as equipas pedagógicas e educativas, dado que é fundamental “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.”, em relação ao compromisso com a equipa (idem).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Neste capítulo está inserida a caracterização dos dois contextos de estágio, mais precisamente a caracterização das instituições, as infraestruturas e os seus espaços físicos, os espaços das salas e os seus materiais, a caracterização dos grupos de crianças e das suas respetivas equipas pedagógicas e, por fim, a organização temporal das salas – Rotinas². Também se encontra nesta secção a análise e interpretação das intervenções em creche e jardim de infância, relacionadas com a temática em estudo.

É importante destacar que este capítulo foi elaborado, principalmente, tendo em conta as observações registadas ao longo dos estágios, através da mobilização de episódios e evidências, diálogos (vozes das crianças) e notas de campo e entrevistas realizadas.

No que diz respeito à instituição A, importa referir que realizei dois momentos de estágio neste contexto: o primeiro com um grupo de crianças dos 2/3 anos e, no ano letivo seguinte, com um grupo de crianças de 1 ano. No entanto, uma vez que o espaço físico da instituição e as rotinas se mantiveram inalterados em ambos os momentos, essa caracterização será apresentada de forma única. As distinções entre os dois estágios serão especificadas apenas na caracterização dos grupos de crianças.

3.1 Instituição A

3.1.1 Caracterização da Instituição A

A Instituição A foi o primeiro local de estágio realizado em Educação de Infância, mais precisamente em Creche. Este contexto localiza-se na

² Ver Apêndice D – Quadro de Organização de Síntese dos Estágios

periferia do concelho do Seixal e caracteriza-se como uma entidade privada, tendo como horário de funcionamento das 7h30 às 19h30.

A instituição apresenta uma estrutura organizacional composta por vários serviços essenciais: a Direção; os Serviços Educativos e Pedagógicos, compostos pelos coordenadores das diversas valências; os Serviços Administrativos; os Serviços de Transporte; os Serviços de Produção Alimentar; e os Serviços de Limpeza e Higiene.

A oferta educativa abrange as valências de Creche (incluindo Berçário), Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Na Creche e JI, cada sala conta com uma equipa pedagógica composta por uma educadora e uma auxiliar, o berçário por duas auxiliares e o 1.º CEB com uma professora dedicada para cada ano. O contexto oferece, ainda, professores especializados em diversas áreas, nomeadamente na expressão musical, ginástica, expressão físico-motora, ballet, inglês, karaté, hip-hop e mini-ténis.

Guiada pela premissa “Pela paixão de Educar e o Desafio de Inovar!”, a instituição orienta as suas ações e metas, com o propósito de fomentar a interação social entre as diversas valências da escola (Projeto Educativo A, 2018-2021). A pedagogia interativa utilizada pela instituição assenta no Movimento de Escola Moderna (MEM), onde é definida “a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Projeto Educativo A, 2018-2021, p.15). Através deste modelo sociocêntrico, a instituição pretende “orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que estimula a descoberta, a resolução de problemas, o trabalho de grupo e o saber viver em grupo” (Projeto Educativo A, 2018-2021, p.15).

3.1.2 Infraestruturas e Espaço Físico da Instituição A

Os espaços interiores e exteriores da instituição foram cuidadosamente concebidos para promover um ambiente acolhedor e

funcional, de modo a favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a interação social.

Relativamente ao espaço interior encontram-se no piso 0 uma sala de Berçário, duas salas de Creche com uma casa de banho partilhada, o refeitório da Creche, quatro salas de JI, as casas de banho destinadas ao JI, a copa de leites e uma sala polivalente/refeitório para as valências de JI e 1.º CEB. Já no piso 1 situam-se a biblioteca, o ginásio, as casas de banho e as salas de aula do 1.º CEB.

No espaço exterior, o recreio está organizado de forma a atender as necessidades de cada valência, ou seja, a escola dispõe de uma área exclusiva para cada uma. Na Creche, este espaço está equipado com diversos materiais como uma caixa de terra, escorrega, casinhas, painéis sensoriais, trotinetes, andarilhos, entre outros.

3.1.2.1 Organização do Espaço e dos Materiais da Sala 1 e 2

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais das salas onde efetuei os estágios, o ambiente encontrava-se organizado por áreas, nomeadamente: a Área das Ciências, a Área das Construções, a Área do Faz-de-Conta, a Área dos Jogos de Mesa, a Área da Biblioteca e a Área da Expressão Plástica. Cada uma continha materiais adequados à faixa etária das crianças, organizados de forma acessível e ao alcance das mesmas. Estes aspetos favoreciam a autonomia e exploração, em alinhamento com os seus interesses e estádios de desenvolvimento.

Ainda relativamente aos materiais, destaca-se a ausência de materiais musicais dentro das salas, o que condicionava o contacto direto das crianças com este tipo de recursos, apresentando-se como um aspeto relevante para a abordagem do tema da investigação em questão.

3.1.3 Caracterização do Grupo de Crianças e Equipa Pedagógica da Sala 1 e 2

O primeiro estágio, efetuado no ano letivo 2023/2024, foi realizado na sala 2. Esta era composta por dezasseis crianças entre os 2 e os 3 anos, das quais oito eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, todas de nacionalidade portuguesa e provenientes de famílias de classe média alta. Este grupo já havia frequentado a instituição anteriormente, realizando a transição da sala anterior para a atual.

No ano letivo 2024/2025 regressei à mesma instituição, num segundo momento de estágio, no entanto não acompanhei o mesmo grupo de crianças, por terem transitado para a valência de pré-escolar. Neste ano letivo, acompanhei um novo grupo de crianças de 1 ano de idade – sala 1 –, que já frequentavam anteriormente a instituição. Este grupo era composto por doze crianças, sendo oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino, todas de nacionalidade portuguesa e oriundas de famílias de classe média alta.

No decorrer dos estágios observei que ambos os grupos de crianças demonstravam entusiasmo e curiosidade pelas diversas áreas da sala, nas quais evidenciavam progressos no desenvolvimento da comunicação, compreensão, interação com os pares, resolução de problemas e envolvimento nas atividades propostas. Assim sendo, estes grupos eram constituídos por crianças afetuosas, o que permitia uma interação facilitada, construindo um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades e comunicação. Em relação à equipa pedagógica, esta era constituída pela educadora e uma auxiliar, construindo um ambiente de ligação e comunicação favorável entre todos os elementos.

Tal como foi mencionado anteriormente, este contexto de estágio caracteriza-se por basear a sua ação no Movimento de Escola Moderna. Por meio de conversas formais e informais com a educadora cooperante

compreendi que o modelo pedagógico adotado era de natureza eclética, contudo, o seu modelo predominante era o MEM.

Durante as semanas de estágio conheci as concepções da educadora. Enquanto gestora do currículo, é crucial fomentar vivências e organizar o espaço e materiais que permitam desenvolver nas crianças um “lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.” (Folque, 1999, p.6). Desta maneira, o trabalho desenvolvido com este grupo de crianças tinha como intencionalidade “procurar assegurar, de forma equilibrada e adaptada às competências das crianças, ocasiões para brincar no interior e exterior do estabelecimento” (ISS, 2011, p.25). Para isso, a educadora mencionava, tal como Guimarães (2022), que uma educadora “tem o papel fundamental na tomada de decisões e na organização dos espaços, interior e exterior, apoiando-se, não só, nas abordagens e modelos pedagógicos, mas também na documentação e legislação existente” (p.24).

Paralelamente às observações sobre os grupos e à compreensão das concepções e ideais da educadora, tornou-se igualmente relevante vivenciar e analisar como era efetuada a abordagem à música neste contexto de educação. Constatei que o Subdomínio da Música demonstrava ser especialmente cativante para as crianças, uma vez que promovia um estado de maior tranquilidade e concentração no grupo, por ser uma temática do seu interesse.

É de salientar que nestas salas as crianças contactavam com a música através do cantar, em diversos momentos do dia. No subtópico seguinte, Organização Temporal da Sala – Rotinas, será desenvolvido este aspeto.

3.1.4 Organização Temporal da Sala 1 e 2 – Rotina

Segundo Folque (1999), a rotina diária revela-se como um aspeto “indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer.” (p.8). Deste modo, estas rotinas eram fundamentais para o grupos de crianças, uma vez que começavam a perceber que momento do dia

iria ocorrer de seguida, tal como é defendido por Post e Hohmann (2004) “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias.” (p.194). Neste contexto, as rotinas eram estruturadas com uma organização diária e semanal, que se encontravam afixadas à entrada das salas, de acordo com o mês em curso³.

De modo geral, a organização temporal das salas seguia uma estrutura bem definida. O dia iniciava-se com o Momento de Acolhimento, durante o qual a equipa pedagógica recebia as crianças e mantinha um breve diálogo com as famílias, favorecendo a transição para o ambiente escolar.

Na sequência, realizava-se o Momento em Grande Grupo, que tinha lugar no tapete. Este momento iniciava-se com a canção do “Bom Dia”, cantada em conjunto pelas crianças e pela equipa pedagógica. Ainda no tapete, procedia-se à execução do mapa de presenças, à leitura de uma história e às partilhas realizadas pelas crianças, promovendo a interação e o desenvolvimento da linguagem e expressão.

Após este momento, eram desenvolvidas as Atividades Sociopedagógicas, cuidadosamente planeadas pela equipa pedagógica, tendo em vista as intencionalidades educativas previamente definidas.

O período seguinte correspondia ao Momento da Fruta, que precedia o tempo dedicado às Atividades no Exterior, incentivando o convívio e a exploração ao ar livre.

³ Ver Apêndice E – Rotina da Sala 1 e 2

Posteriormente, ocorria o Almoço, onde foi notável a autonomia das crianças, que realizavam as suas tarefas sem necessidade de auxílio por parte dos adultos. No entanto, a transição da sala para o refeitório era caracterizada por uma certa inquietação das crianças. A nota de campo 1 relata um desses momentos.

No interior da sala, junto à porta, as crianças aguardavam pela chegada da equipa pedagógica, de forma a iniciar a transição para o refeitório, onde seria servido o almoço.

Devido ao período de espera prolongado, as crianças começaram a manifestar sinais de inquietação. Percebendo esta situação, a educadora decidiu intervir, cantando a canção “Doidas andam as galinhas”, com o intuito de captar a atenção do grupo. A iniciativa revelou-se eficaz, pois todas as crianças começaram a acompanhar a educadora no canto, sendo igualmente acompanhadas pela auxiliar e por mim.

Ao finalizar da canção, a educadora informou que, agora que todos se encontravam mais tranquilos, poderiam proceder à deslocação para o refeitório de forma organizada.

NC1, Sala 2, 10 de novembro de 2023

Como se pode observar nesta nota de campo, a educadora cooperante recorreu à música como estratégia para acalmar as crianças, permitindo que o processo de transição da sala para o refeitório fosse realizado de forma tranquila e organizada. Nesta sala, a utilização da música, em particular através de canções, era uma prática recorrente, adotada com o propósito de acalmar as crianças. A equipa pedagógica estava ciente de que esta abordagem era eficaz, pois a música revelava-se uma área que captava significativamente a atenção das crianças.

Após a refeição, seguia-se o período da Sesta, acompanhada por música de embalar tocada no rádio da sala, criando um ambiente acolhedor e tranquilo. As crianças já demonstravam autonomia neste momento, deitando-se sozinhas nos catres e adormecendo sem intervenção adicional dos adultos.

Ao acordarem, as crianças dirigiam-se ao refeitório para o Lanche, retomando em seguida as Atividades Livres ou de Prolongamento, realizadas no exterior, até à chegada das famílias.

Todos estes momentos eram intercalados com períodos dedicados à Higiene Pessoal, onde a maioria das crianças lavava as mãos e a boca de forma autónoma e, as que já usavam fralda cueca, utilizavam as sanitas adaptadas ao seu tamanho. Apenas duas crianças necessitavam de assistência para a mudança de fralda.

É importante salientar que, dois dias por semana, as atividades sociopedagógicas eram substituídas por sessões de Expressão Musical e Expressão Motora. As sessões de expressão motora, realizadas no ginásio e dinamizadas pela educadora, não foram observadas durante o estágio, uma vez que decorriam nos dias em que não tinha estágio.

No entanto, foi possível acompanhar diversas sessões de Expressão Musical, dinamizadas pelo professor de música acompanhado por uma guitarra. As observações efetuadas sobre esta área foram cruciais para desenvolver o meu projeto de investigação, uma vez que se relacionavam com a temática em questão.

Durante estas sessões, o grupo tinha a oportunidade de participar em atividades como o canto, a exploração de materiais como os *Boomwhackers* (promovendo a descoberta de diferentes sons) e a prática de percussão corporal. Importa referir que a maioria das sessões foi dedicada ao canto, sendo que a exploração dos *Boomwhackers* e a realização de percussão corporal foram observadas pontualmente, em uma única ocasião. Ainda assim, apesar do foco predominante no canto, as crianças mantinham-se atentas, interessadas e entusiasmadas ao longo de todas as sessões.

Dado que a abordagem musical observada apresentava-se pouco diversificada, este aspeto constituiu o ponto de partida para a elaboração de intervenções pedagógicas, que promovessem um contacto mais amplo com diferentes formas de expressão sonora e musical, fundamentando tal decisão na perspetiva de que "o desenvolvimento das competências musicais pode

trazer benefícios a longo prazo que se generalizam a outras categorias da competência pessoal e social" (Spodek, 2002, p. 476).

3.2 Instituição B

3.2.1 Caracterização da Instituição B

A Instituição B constituiu o segundo local de estágio realizado no âmbito da Educação de Infância, especificamente no contexto de Jardim de Infância. Localizada na periferia do concelho de Almada, esta instituição pública está inserida num agrupamento escolar composto por mais três escolas, refletindo uma organização ampla e diversificada.

A instituição dispõe de Serviços Educativos e Pedagógicos, incluindo a Coordenação do Departamento de Jardim de Infância e do Departamento de 1.º Ciclo do Ensino Básico, Serviços de Produção Alimentar e Serviços de Limpeza e Higiene, os quais asseguram o funcionamento diário e o apoio às atividades desenvolvidas. As restantes Áreas de Gestão Administrativa e Operacional são centralizadas na escola sede do agrupamento.

Relativamente às valências, a Instituição B abrange o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo um acompanhamento educativo contínuo e integrado para as crianças inseridas neste contexto escolar. Cada sala de JI conta com uma equipa pedagógica constituída pela educadora, uma assistente operacional e uma monitora das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), enquanto que as salas de 1.º CEB estão ao encargo de uma professora titular.

Adicionalmente, era ainda oferecido às crianças o período das AAAF's, após o horário de trabalho dos docentes, onde as crianças brincavam e permaneciam ao cuidado das monitoras, enquanto esperavam pelo regresso das famílias. Neste momento as crianças tinham a possibilidade de frequentar as atividades extracurriculares com os professores de educação física, ginástica e ioga.

3.2.2 Infraestruturas e Espaço Físico da Instituição B

A instituição em análise dispõe de infraestruturas cuidadosamente organizadas para atender às necessidades educativas das crianças. O espaço interior divide-se em dois pisos principais. O piso 0 alberga as quatro salas destinadas ao JI, o ginásio, a sala de reuniões, o refeitório para as duas valências, casas de banho adaptadas para as crianças e outras destinadas para os adultos. O piso 1 é dedicado às salas de aula do 1.º CEB. Adicionalmente, o espaço exterior inclui contentores que acolhem as restantes salas de aula do 1.º CEB e uma biblioteca, ampliando as opções para atividades pedagógicas e de leitura.

No que diz respeito ao espaço exterior, a instituição destaca-se pela sua área ampla, composta por árvores, terra e uma horta, elementos que proporcionam às crianças oportunidades de contacto direto com a natureza. Além disso, as crianças tinham, ocasionalmente, acesso à parte superior da mata que circunda a escola, uma área natural protegida, onde podiam explorar e brincar, promovendo o desenvolvimento sensorial e motor num contexto natural enriquecedor.

3.2.2.1 Organização do Espaço e dos Materiais da Sala C

A organização do espaço e dos materiais refletia uma abordagem intencional e flexível que visava responder às necessidades e interesses das crianças. O espaço interior da sala era estruturado da seguinte maneira: Área da Biblioteca, Área da Oficina da Escrita, Área da Casinha, Área do Laboratório de Ciências e dos Jogos, Área do Atelier de Atividades Plásticas, Área da Garagem e Área das Construções.

As crianças mostravam interesse em explorar a maioria das áreas, alternando frequentemente entre elas, o que favorecia uma experiência diversificada e abrangente. Esta organização resultou de um trabalho colaborativo da equipa pedagógica, que planificou o espaço de forma a alinhar os seus princípios educativos com as necessidades do grupo. Tal

prática encontra suporte no Projeto Curricular do Grupo C (2024), que defende que "A organização do espaço e materiais da sala de atividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano letivo" (p. 9). Ainda segundo este documento, "As razões para as nossas opções assentam nas dinâmicas do grupo, nas nossas intenções educativas e nas finalidades educativas dos materiais" (idem).

Em relação aos materiais, estes estavam organizados de forma acessível, permitindo que as crianças os utilizassem de maneira autónoma, sem depender do auxílio dos adultos. Em relação à música, destaca-se que as crianças não tinham a oportunidade de contactar diariamente com materiais musicais, situação semelhante à observada no contexto de creche.

3.2.3 Caracterização do Grupo de Crianças e Equipa Pedagógica da Sala C

A sala C era composta por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, das quais dezasseis eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, provenientes de famílias que pertenciam a estratos socioeconómicos baixos. Era um grupo heterogéneo, sendo esta uma vantagem no que diz respeito ao trabalho cooperado, à partilha e à inclusão entre crianças. Rasmussen (2005) reforça esta ideia quando salienta que "Many positive social interactions result when younger and older children spend time together, such as cooperation, nurturing, inclusion, and sharing" (p.2).

Nesta sala era visível o auxílio demonstrado pelas crianças mais velhas para com as crianças mais novas, o que permite a aquisição e desenvolvimento de várias aprendizagens e competências em ambas. Era, ainda, um grupo que respirava interculturalidade, na medida em que incluía crianças de origens portuguesa (onde está presente, também, a etnia cigana), africana e muçulmana. É importante destacar que duas das crianças de origem

muçulmana produziam palavras isoladas em português e compreendiam informações simples, enquanto a terceira criança apresentava dificuldades significativas na comunicação e compreensão em português.

O grupo de crianças distinguiu-se por demonstrar comportamentos afetuosos, tanto nas interações entre pares como no relacionamento com todos os membros da instituição. Mostravam interesse em explorar as diferentes áreas da sala, envolvendo-se ativamente nas atividades disponíveis e, no recreio, revelavam uma particular curiosidade pela natureza presente, interagindo de forma espontânea com o ambiente natural.

Tal como no contexto de creche, este grupo de crianças da sala C demonstrava um claro interesse pela música. Durante os primeiros dias de estágio, foi possível observar que as crianças apreciavam cantar diversas canções, evidenciando entusiasmo por esta atividade. Contudo, verificou-se que a abordagem musical centrava-se predominantemente no canto, não tendo sido identificadas outras formas de exploração sonora e musical durante o período observado.

Durante o estágio, tive a oportunidade de aprofundar a compreensão acerca das conceções pedagógicas da educadora e da dinâmica de trabalho implementada nesta sala. A equipa pedagógica, composta pela educadora, pela assistente operacional e pela monitora das AAAF's, partilhou que não se sentiam completamente confortáveis em abordar a área da música, razão pela qual as práticas pedagógicas centravam-se maioritariamente na abordagem de canções.

O modelo pedagógico adotado pela educadora apresentava características de um modelo eclético, mas o mais predominante era o MEM. Este modelo visa fomentar um ambiente colaborativo e democrático, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos e competências do grupo de forma integrada e participativa (Projeto Curricular do Grupo C, 2024).

É de realçar, ainda, que no ano letivo de 2024/2025, embora não tenha acompanhado o mesmo grupo de crianças, segui o percurso da educadora. Neste ano letivo, a educadora foi destacada para exercer funções como professora bibliotecária, o que me permitiu observar e participar em atividades realizadas pela mesma em três escolas diferentes, com crianças do 1.º CEB.

3.2.4 Organização Temporal da Sala C – Rotina

A rotina diária nesta sala era cuidadosamente estruturada para promover a organização, o desenvolvimento das crianças e a interação em diferentes contextos educativos⁴. O dia iniciava-se com o Momento de Acolhimento, durante o qual a equipa pedagógica realizava a receção das crianças, mantendo conversas breves com as famílias, numa abordagem que favorecia a criação de um ambiente acolhedor e seguro.

Seguia-se a Reunião de Conselho, um momento em grande grupo no qual eram realizadas atividades como o mapa de presenças e o mapa de tarefas, cantavam a Canção do “Bom Dia” e a procediam à leitura da história do dia, incentivando a participação ativa e a construção de uma rotina coletiva. Em seguida encontra-se a nota de campo 2, que diz respeito a um dos momentos da canção do “Bom Dia”.

Durante a Reunião de Conselho, mais concretamente no momento da canção do “Bom Dia”, optei por observar o comportamento das crianças. Notei que todas participavam com alegria, utilizando a canção como forma de cumprimentar os colegas de sala. Durante este momento, registei interações significativas: as crianças olhavam umas para as outras, sorriam e demonstravam afeto através de abraços e apertos de mão. Este ritual marcava, de forma positiva e acolhedora, o início de mais um dia.

NC2, Sala C, 14 de março de 2024

Esta situação de observação revelou-se significativa para o desenvolvimento do projeto de investigação, pois o ambiente criado na sala

⁴ Ver Apêndice F – Rotina da Sala C

refletiu os interesses e as necessidades das crianças. Observou-se claramente que este período do dia era apreciado pelas mesmas, uma vez que lhes proporcionava o contacto com a música, ainda que exclusivamente através de canções.

Após esta reunião, as crianças usufruíam do Lanche da Manhã, seguido de um período dedicado à Brincadeira livre nas áreas da sala ou à realização de Atividades de exploração ativa ou estruturadas, que eram adaptadas às suas necessidades e interesses. Este momento era sucedido pelo Tempo de brincadeira no recreio, proporcionando às crianças um contacto direto com o espaço de recreio e a natureza.

De seguida, ocorria o Almoço, durante o qual as crianças tinham a oportunidade de desenvolver a sua autonomia e socialização. Após o almoço, o Tempo de brincadeira no recreio era retomado, permitindo um momento de descontração ao ar livre.

A seguir, as crianças voltavam à sala para mais um momento de Brincadeira livre nas áreas da sala ou para a continuação das Atividades de exploração ativa ou estruturadas, antes de desfrutarem do Lanche da tarde.

O dia terminava com o Momento de Despedida, durante o qual as crianças se preparavam para reencontrar as suas famílias, concluindo de forma tranquila e organizada mais um dia de aprendizagens e descobertas.

Nesta sala não existia um momento específico destinado à Expressão Musical. Quando integrada no quotidiano das crianças, as atividades musicais seriam incluídas no período dedicado às atividades de exploração ativa ou estruturadas, dinamizadas pela educadora. No entanto, ao longo do estágio, não observei a abordagem à música durante esses momentos. Esta constatação serviu como ponto de partida para o desenvolvimento das minhas intervenções na sala, considerando que o contacto das crianças com a música

se restringia, predominantemente, ao ato de cantar canções (no momento da Reunião de Conselho), sem uma exploração mais ampla desta área.

3.3 Interpretação das Intervenções realizadas em Contexto de Creche e Jardim de Infância

Nesta secção apresentam-se duas intervenções realizadas em cada contexto, de creche e de jardim de infância. Cada intervenção é descrita de forma detalhada, abordando as respetivas intencionalidades pedagógicas, o seu desenrolar, a análise das ações das crianças observadas, os aspetos mais positivos e aqueles que se revelaram mais desafiadores e estratégias para os contornar. Considera-se, igualmente, o papel por mim desempenhado, bem como o da equipa pedagógica. A análise é complementada com notas de campo e registos multimédia (com links para acesso aos vídeos), de modo a proporcionar uma compreensão mais aprofundada das atividades desenvolvidas.

3.3.1 1ª Intervenção de Creche – “Painel Sonoro: Grandes Artistas e a Magia dos Sons”

Desde o início do primeiro estágio, manifestei a intenção de desenvolver explorações sonoras com o grupo de crianças, motivada pela ausência, no quotidiano do contexto educativo, de propostas que favorecessem a exploração livre e a criação de sonoridades.

A oportunidade de operacionalizar esta ideia surgiu com o livro “Peek-a-Who?”⁵, no primeiro momento de estágio, que serviu como ponto de partida e inspiração para a planificação da primeira intervenção, intitulada por: “Painel Sonoro: Grandes Artistas e a Magia dos Sons”. A proposta centrou-se na criação de um painel sonoro com objetos do quotidiano, a partir do qual as crianças puderam explorar diferentes possibilidades sonoras e criar um ambiente sonoro para a história do livro.

⁵ Livro “Peek-a-Who” de Elsa Mroziewicz, disponibilizado pela mãe de uma criança, por conhecer o meu interesse por histórias cantadas.

A escolha por esta abordagem decorreu da observação de interesses previamente manifestados pelas crianças, nomeadamente a curiosidade por objetos do quotidiano, bem como o entusiasmo demonstrado perante momentos de leitura e o gosto pela música. Assim, optei por esta intervenção, uma vez que considero ser uma proposta inovadora e contextualizada, capaz de articular som, narrativa e expressão artística, e de ampliar as possibilidades de participação ativa das crianças na construção da atividade.

Todo o processo inerente à intervenção – desde a fase de preparação do painel sonoro até à concretização da atividade com o grupo – decorreu ao longo de uma semana, sendo organizado em diversas etapas sequenciais: pintura de uma paleta, realizada pelas crianças, que constituiu a base para o painel sonoro; leitura da história cantada, dinamizada por mim num momento em grande grupo; exploração do painel sonoro e sonorização da narrativa pelas crianças; e apresentação da história sonorizada a outro grupo de crianças da creche.

Dado que a intervenção assumiu a forma de um projeto composto por várias fases, importa referir que cada uma delas foi orientada por intencionalidades pedagógicas específicas, as quais se encontram detalhadas no apêndice G. No entanto, para a análise desta intervenção irei focar-me nas intencionalidades relativas à etapa de exploração e sonorização, por se centrarem na produção sonora e na valorização da liberdade de experimentação. É esta etapa que me irei focar, apresentando com maior profundidade as ações das crianças e a sua análise, à luz de uma escuta pedagógica atenta.

Destaco que as intencionalidades foram formuladas com base nas OPC, tendo em conta as experiências e aprendizagens consideradas fundamentais para as crianças, destacadas no documento orientador. Assim, para esta etapa da intervenção, defino as seguintes intencionalidades

pedagógicas: (a) Promover a exploração livre e criativa de sons e materiais no painel sonoro; (b) Desenvolver a percepção auditiva, distinguindo diferentes materiais e os seus sons (agudos, graves); (c) Fomentar a experimentação de formas variadas de produzir sons, incentivando a criatividade; (d) Desenvolver a habilidade de identificação de objetos e as suas características (forma, tamanho, material); (e) Promover noções matemáticas simples, como a relação de grandeza entre os objetos.

Com as intencionalidades pedagógicas previamente definidas, foi possível dar início ao projeto, identificando alguns conhecimentos prévios das crianças sobre música, através de uma conversa em grande grupo, conforme registado na nota de campo 3⁶.

No momento de Grande Grupo, depois de cantarmos em conjunto a canção do “Bom Dia” e de marcarmos as presenças, surgiu a seguinte conversa:

Estagiária – Sala 2, gostam de música?

Todas as crianças – Xim!

C. – Eu goto de cataie!

A. – Mata, eu xei bater paumas!

Estagiária – E se construirmos um painel sonoro?

P. – O que é?

Estagiária – O painel sonoro é o local onde podemos colocar objetos que irão servir de instrumentos musicais.

C. – Eu queio tocá!

P. – E eu? Eu quero e depois quero tocar bateria!

Estagiária – Todos vão tocar, mas primeiro temos de pintar a paleta que está lá fora. Quem quer pintar? (algumas crianças levantam o braço).

NC3, Sala 2, 16 de janeiro de 2024

A nota de campo 3 evidencia o modo como a atividade foi introduzida às crianças. Dado o seu interesse manifesto pela música, verificou-se uma motivação significativa para a realização da proposta, sobretudo por se tratar de uma experiência inédita naquele contexto. Foi também possível constatar que algumas crianças já detinham conhecimentos prévios relativos a instrumentos musicais (como a bateria), percussão corporal (palmas) e cantar.

⁶ Todas as transcrições incluídas neste relatório procuram preservar fielmente a linguagem utilizada pelas crianças, tal como foi originalmente expressa por elas.

Este entusiasmo demonstrado reforçou a percepção de que a atividade apresentava-se como inovadora, capaz de incentivar novas aprendizagens e experiências no domínio sonoro e musical.

A pintura da paleta foi realizada posteriormente a esta conversa inicial, de acordo com as suas preferências e vontades, dando seguimento ao desenvolvimento progressivo da intervenção. Após esse período, quando a paleta já se encontrava seca, efetuei a instalação dos objetos no painel sonoro juntamente com o apoio de uma colega estagiária, como se destaca na figura 1.



Figura 1 - Painel Sonoro da Creche

Conforme se pode observar na figura 1, foram afixados diversos objetos, nomeadamente colheres de pau, um rolo da massa, uma base redonda de madeira, duas garrafas de água, um balde de plástico, um alguidar, colheres de três tamanhos distintos e duas taças de metal com diferentes dimensões. Destaco que a seleção e recolha destes materiais foram da minha responsabilidade, tendo em consideração o tempo limitado disponível para a realização da intervenção, dado que o estágio estava a aproximar-se do fim. Contudo, foi apresentada, discutida e autorizada a ideia com a educadora cooperante.

A escolha destes objetos baseou-se na diversidade de materiais e respetivas propriedades acústicas (madeira, plástico e metal), permitindo experiências auditivas contrastantes (sons graves e agudos). Tal como é referido por Daly & Beloglovsky (2022), “a exploração de materiais que

produzem sons ajuda as crianças a desenvolver o pensamento crítico, aprendendo que há diferenças entre instrumentos e os sons que produzem.” (p.66). Para as autoras, esta exploração variada de materiais com diferentes propriedades acústicas permite desenvolver conceitos como

duração (os sons podem ser longos ou curtos), volume (os sons podem ser fortes ou fracos), tempo/ritmo (os sons podem ser rápidos ou lentos), tonalidade (os sons podem ser altos ou baixos) e timbre (os sons têm qualidades características que os diferenciam) (idem).

Com o painel concluído, procedeu-se à leitura da história cantada em grande grupo – presente no [vídeo 1](#) e contextualizada na nota de campo 4.

No momento de grande grupo informei as crianças de que o nosso painel sonoro estava concluído e partilhei a minha felicidade pelo empenho e colaboração de todos na sua construção. Após esta comunicação, fui buscar o painel e apresentei o resultado final ao grupo.

De imediato, as crianças manifestaram entusiasmo e interesse em explorar o painel:

Pt. – Eu queio tocá.

P. – E eu?

Estagiária – Todos vamos tocar! Mas primeiro o que acham de ler uma história cantada?

C. – Xim! Eu queio!

De seguida, fui buscar o livro “Peek-A-Who?” de Elsa Mroziewicz, gentilmente disponibilizado pela mãe de uma das crianças. Assim que iniciei a narração cantada da história, observei um aumento significativo no entusiasmo e envolvimento do grupo. As crianças demonstraram grande fascínio, imitando espontaneamente os sons dos animais ilustrados no livro. Esta resposta evidencia o impacto positivo da combinação entre música e literatura, que se revelou particularmente eficaz na captação da atenção e no envolvimento deste grupo.

NC4, Sala 2, 23 de janeiro de 2024

De seguida, solicitou-se a organização em grupos de três para realizarem a exploração e sonorização da história, com liberdade para explorar os sons do painel, ao som da música de fundo⁷. Através dos vídeos capturados durante a intervenção é possível observar comportamentos distintos por parte das crianças.

⁷ Estes momentos foram registados em vídeo por mim e pela educadora cooperante A. e partilhados com as famílias, através da plataforma *ChildDiary*.

No [vídeo 2](#) é possível ouvir as crianças a entoarem a canção enquanto exploram os objetos do painel sonoro, utilizando as colheres de pau como se fossem baquetas. Destaco, em particular, a criança posicionada à direita, que, após explorar os sons dos objetos situados do seu lado, demonstra iniciativa ao direcionar-se para os elementos do lado oposto, revelando curiosidade e autonomia na exploração. Importa ainda salientar que as três crianças presentes neste registo exploram a totalidade dos objetos disponíveis, sem se fixarem exclusivamente num só, o que evidencia interesse generalizado e disponibilidade para a exploração sonora.

No [vídeo 3](#), observa-se uma maior incidência da componente vocal, com as crianças a cantarem a música de forma mais expressiva. Realço o comportamento da criança situada ao centro, que abandona a colher de pau e opta por explorar diretamente, com as mãos, o som das colheres de metal, revelando uma abordagem alternativa à exploração sonora e ampliando a diversidade de interações com os materiais.

Já no [vídeo 4](#), sobressai o comportamento da criança posicionada ao fundo, que se baixa e aproxima do chão para alcançar com maior facilidade o balde de plástico, explorando-o com as mãos de forma intencional e focada. Esta ação evidencia não só a adaptação ao espaço como também a intenção de compreender as potencialidades acústicas do objeto. Paralelamente, observa-se que uma outra criança, situada no lado oposto, aproxima-se do mesmo objeto, utilizando uma baqueta, o que demonstra diferentes estratégias de exploração de um mesmo elemento sonoro.

Estes registos audiovisuais evidenciam a curiosidade e o prazer das crianças na descoberta sonora, bem como a perceção da relação entre ação e som, manifestada através de pausas para escutar, expressões faciais de surpresa e sinais de agrado. Embora a atividade fosse predominantemente individual, verificaram-se, ainda, momentos de interação e observação

mútua, tendo como consequência a imitação de ações. Este aspeto enriqueceu a experiência e promoveu a construção de significados partilhados, contribuindo para a dimensão social da aprendizagem em contexto de grupo.

As observações apresentadas remetem para a perspectiva de Bittencourt e Lino (2014), segundo a qual

Na Instalação Sonora, é o espectador que ao interagir com a fruição artística, constitui [o] seu significado. O espectador faz com que a obra esteja em constante mutação. Nesse caso, cada pessoa experimenta a instalação da forma que deseja participar d[a] sua narratividade, assimilando diversos significados, à medida que vivencia outras formas de ouvir, de soar e de sentir. (p.287)

Esta citação transmite, assim, a perspectiva de que, numa instalação sonora, o significado da experiência é construído pelo participante, que interage de forma única com os elementos da instalação, atribuindo sentidos diversos e criando novas formas de escutar, sentir e expressar. No contexto da intervenção, presumo que o contacto com diversos materiais e sons nesta instalação proporcionou às crianças experiências sonoras singulares – desde a distinção entre sonoridades (agudos e graves), até à percepção da duração do som (por exemplo, o som prolongado das taças de metal vs. o som mais curto do algar de plástico).

A diversidade de formas de interação observada reforça esta interpretação: enquanto algumas crianças optaram por explorar diretamente os objetos com as mãos, experimentando o som gerado pelo contacto direto, outras recorreram às colheres de pau, investigando como diferentes modos de uso afetavam os sons produzidos. Considero que estas escolhas sugerem que cada criança atribuiu sentidos próprios à sua experiência sonora, explorando os materiais de acordo com os seus interesses, preferências e modos individuais de escuta.

Durante os momentos de exploração do painel sonoro, o interesse das crianças centrava-se tanto na produção sonora como na manipulação dos próprios objetos. De acordo com Cunha (2024), “a criança, mais do que tocar (play), fazer música nos instrumentos musicais, quer tocar (touch), apalpar, manusear os objetos sonoros ou musicais.” (p.12). Esta relação sensorial e investigativa com os materiais destacou a importância do corpo na descoberta do som e reforçou a valorização da experiência tátil como componente essencial no processo de aprendizagem sonora na infância.

Ao proporcionar um ambiente onde as crianças tiveram “a oportunidade de verem, escutarem e experimentarem diversas fontes sonoras e musicais [...] incluindo o seu instrumento musical principal: a voz.” (Cunha, 2024, p.13), a intervenção permitiu um envolvimento sensorial e expressivo profundo. Algumas crianças vocalizaram, improvisaram e/ou imitaram sons ouvidos na história, o que reforça o papel da voz como ferramenta musical e comunicativa desde a primeira infância.

No último dia de intervenção foi realizada a apresentação da sonorização da história a outro grupo de creche. Este momento consistiu num momento de partilha de aprendizagens e proporcionou ainda a oportunidade de os colegas da sala visitante explorarem o painel sonoro. Posteriormente, o painel foi colocado no espaço exterior da creche, afixado a uma grade, permanecendo acessível às crianças durante os momentos de recreio. Verificou-se que o interesse pela exploração sonora se manteve, com as crianças a dirigirem-se espontaneamente ao painel e a retomarem as suas descobertas de forma autónoma.

Relativamente ao meu papel durante a intervenção, enquanto estagiária e investigadora, destaco que me centrei em apoiar as crianças sempre que necessário, garantindo que se sentiam seguras e confortáveis para explorar livremente, sem imposições ou regras rígidas sobre a utilização dos

materiais. Procurei assumir uma postura de escuta ativa e observação atenta, incentivando a autonomia e a criatividade de cada criança. Através desta abordagem, pretendi criar oportunidade de aprendizagens significativas, dinâmicas e ajustadas aos interesses do grupo, promovendo uma experiência sensorial rica, onde cada criança pudesse descobrir e atribuir significados próprios às suas ações e produções sonoras.

Dessa forma, faço um balanço globalmente positivo desta intervenção, sobretudo pelo elevado envolvimento das crianças e pelo interesse demonstrado ao longo de todas as fases da atividade. Destaca-se também o contributo da família na cedência do livro, bem como o entusiasmo das crianças pela temática.

No entanto, importa também referir algumas dificuldades enfrentadas, nomeadamente a limitação temporal imposta pela realização da intervenção na última semana de estágio, o que dificultou uma planificação mais cuidadosa e partilhada. Ainda assim, os resultados foram bastante significativos e a experiência demonstrou um forte potencial educativo. Tal reconhecimento é reforçado pelo testemunho da educadora cooperante, que referiu na entrevista⁸: *“Sempre que eles queriam tocar ou queriam ouvir sons, eles podiam manusear de uma forma livre e foi uma mais valia. A forma como conseguiste articular uma história com o painel, com os sons, ajudou muito aqui na concentração, no aumento do vocabulário, a trabalhar o ritmo, o som alto, o som baixo, estou mais calmo/não estou. Em termos de projeto, foi um projeto muito bem conseguido e estás de parabéns!”*

Este reconhecimento permite concluir que, apesar de a música ser trabalhada de forma pontual e pouco aprofundada no quotidiano deste grupo, a intervenção foi ao encontro das conceções da educadora sobre a importância da música na educação de infância, uma vez que menciona *“que a música*

⁸ Entrevista à Educadora Cooperante A. realizada no dia 8 de abril de 2025, Apêndice C.

pode transmitir calma, como pode transmitir alegria e que as crianças conseguem libertar muito as suas emoções através dos sons que ouvem.”.

3.3.2 2ª Intervenção de Creche – “Ritmo no Corpo”

A segunda intervenção em contexto de creche, intitulada “Ritmo no Corpo”, assumiu um carácter espontâneo, não tendo sido previamente planificada, nem associada, à partida, a intencionalidades pedagógicas definidas. Esta decorreu durante um momento de brincadeira livre, dentro da sala, no período do prolongamento do horário, enquanto as crianças aguardavam o regresso das famílias, no segundo momento de estágio. Devido às condições meteorológicas desfavoráveis, o grupo não pôde aceder ao espaço exterior. Neste contexto, optei por colocar música de fundo na sala, através do rádio, o que despoletou, de forma imediata, uma série de reações espontâneas por parte das crianças.

O momento foi devidamente registado em vídeo, com o objetivo de observar e refletir posteriormente sobre os comportamentos emergentes. No [vídeo 5](#), destaco a atenção para a criança de camisola azul que, assim que a música foi introduzida, olha para trás na minha direção, levanta os braços e balança o corpo ao ritmo da música. No [vídeo 6](#), a criança de camisola amarela balança o corpo, enquanto produz sons de satisfação e alegria, em resposta à música, ao passo que a criança de camisola verde começa a rodar imediatamente ao ouvir a melodia.

A análise destes registos de multimédia evidencia que, ao som da música, as crianças reagiram de forma imediata, através do movimento corporal. Começaram a dançar, a balançar o corpo, a bater palmas e a emitir vocalizações que exprimiam alegria e envolvimento emocional. Esta resposta espontânea ao incentivo sonoro revela a existência de uma ligação natural entre o som, o corpo e a emoção, características marcantes nesta faixa etária.

A música, neste caso, funcionou como catalisador da expressão motora, emocional e social.

Verificaram-se indícios de percepção rítmica e discriminação auditiva, traduzidos nos movimentos sincronizados com o ritmo musical. Estes comportamentos envolveram componentes importantes do desenvolvimento infantil, tais como a coordenação motora grossa, a consciência corporal, a expressividade emocional e a interação social. Além disso, algumas crianças começaram a produzir vocalizações e expressões faciais associadas ao entusiasmo, demonstrando um envolvimento afetivo significativo com a atividade.

Este comportamento confirma o que Cunha (2024) descreve relativamente ao desenvolvimento musical e motor na primeira infância, visto que estas crianças “começa[m] a acompanhar os seus movimentos com o ritmo da música. Isto pressupõe uma resposta importante, já que a partir deste momento o seu sentido rítmico enriquece-se” (p.13). De facto, observou-se que a música influenciou o tipo de movimentos executados pelas crianças, sugerindo já uma certa intencionalidade e adaptação ao estilo e andamento musical.

Esta intervenção pode também ser relacionada com os contributos de autores como Delalande (1979), que enfatiza a importância da percussão corporal – como bater palmas ou pés – como forma de exploração sonora e de desenvolvimento rítmico (cit. por Barbosa, 2024). Tal como salientado por Silva et al. (2022), é essencial criar “oportunidades para que a[s] criança[s] aprimore[m] [a] sua habilidade motora, aprenda[m] a controlar [os] seus músculos e mova[m]-se com desenvoltura.” (p.112). Para estes autores, estas competências fundamentais nos primeiros anos de vida podem ser desenvolvidas por meio de “atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, [dado que] são experiências importantes para a criança,

pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico [e] a coordenação motora” (Silva et al., 2022, p.113).

Esta intervenção, embora não tenha sido previamente planejada, constituiu uma oportunidade em que procurei, de forma intuitiva, promover diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Assim, revela-se como um momento significativo que possibilitou trabalhar várias dimensões pedagógicas, nomeadamente: desenvolver a expressão corporal e musical; incentivar o sentido rítmico e percepção auditiva; promover a espontaneidade e criatividade; fomentar a coordenação motora grossa; possibilitar a regulação emocional e o bem-estar; reforçar a socialização em grupo; e integrar a linguagem artística no quotidiano.

No que diz respeito ao meu papel enquanto estagiária e investigadora, este foi o de gestora e impulsionadora do ambiente, proporcionando condições favoráveis à expressão corporal livre e não-diretiva. Assumi uma postura de observação atenta, sem interferir diretamente nas escolhas das crianças, de forma a permitir-lhes explorar o som e o movimento de modo autónomo e significativo.

A ausência de constrangimentos e total liberdade para as crianças usufruírem do momento da forma como desejassem, contribuiu para um ambiente seguro, instigante e inclusivo, no qual cada uma pôde responder ao incentivo sonoro de maneira autêntica e personalizada, sem sentir a necessidade de cumprir quaisquer normas ou expectativas pré-estabelecidas. Esta abordagem permitiu, ainda, a observação de comportamentos de imitação entre pares, evidenciando uma forte dimensão social e relacional na experiência, o que reforça a importância da música como meio de ligação interpessoal.

Em suma, esta intervenção demonstrou o enorme potencial educativo da música e do movimento na creche, mesmo em contextos não planeados. A

resposta imediata, entusiasta e diversificada das crianças reforçou a importância de valorizar e integrar a expressão corporal e musical no cotidiano educativo, promovendo uma abordagem holística ao desenvolvimento na infância.

3.3.3 1ª Intervenção de Jardim de Infância – “A Magia da Música ao nosso redor”

A primeira intervenção planejada e desenvolvida, no mês de maio, em contexto de jardim de infância intitula-se “A Magia da Música ao nosso redor”, tendo como eixo orientador a exploração e criação de ambientes sonoros, procurando responder às orientações das OCEPE. Esta abordagem encontra, também, respaldo nas considerações de Araújo (2021), ao referir que “para ser significativa e atingir [os] seus objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como, por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias” (p.7).

Dessa forma, a atividade consiste na exploração de materiais não convencionais (objetos do cotidiano), culminando na sonorização de uma história, através destes recursos sonoros. Este plano foi concebido tendo em consideração as reflexões de Santos e França (2021), que destacam a relevância do contacto com “objetos para exploração das suas sonoridades, com materiais “considerados lixo”” (p.166). Tal abordagem reveste-se de importância, uma vez que, conforme afirmam as autoras

o uso de material sonoro, permit[e] despertar n[as] [crianças] a educação auditiva, através dos elementos essenciais da música, sendo estes, o ritmo, a harmonia e a melodia, num primeiro momento através da exploração sonoras dos materiais – já transformados em recursos pedagógicos.” (idem).

A educadora cooperante B manifestou desde logo o seu apreço pela proposta, considerando-a pertinente e potenciadora do enriquecimento das aprendizagens e conhecimentos das crianças. A planificação detalhada da intervenção pode ser consultada no Apêndice H.

Após conversar com a educadora cooperante delinee algumas intencionalidades pedagógicas, alinhadas com os princípios orientadores das OCEPE e complementadas por objetivos definidos por mim. Estas centram-se em: criar oportunidades para a exploração sonora e musical, através do contacto com instrumentos não convencionais (como objetos do quotidiano), de jogos rítmicos e prosódicos, da escuta orientada de diferentes tipos de sons (corporais, vocais, ambientais, instrumentais), da experimentação criativa de ambientes sonoros e da valorização das improvisações infantis, promovendo a sua criatividade musical (Silva et al., 2016).

Ao longo do estágio surgiram diversas oportunidades para contar histórias ao grupo de crianças, mais precisamente em momentos de grande grupo. Num desses episódios, as crianças solicitaram que fosse novamente partilhada uma história pela qual demonstraram grande entusiasmo: “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen. Este momento, descrito na nota de campo 5, assumiu-se como o ponto de partida para o desenvolvimento da presente atividade de exploração e criação sonora.

Estagiária – Então, agora vamos passar para a história do dia.

N. – Conta a do urso!

Estagiária – Querem ouvir essa história?

Todos – Sim!

Estagiária – E se eu a contar com a ajuda do meu amigo? (mostro o ukulele).

J. – Uma guitarra! Eu quero tocar!

Estagiária – Não é uma guitarra. Também tem cordas, mas o nome deste instrumento é diferente. Quem é que sabe?

N. – Não sei...

M. – Violino!

L. – Tambor!

Estagiária (ao perceber que não conheciam) – Este instrumento chama-se Ukulele. Querem descobrir como é o seu som?

Todos – Sim, conta a história!

Estagiária – Então aqui vai (conto a história cantada com o auxílio do ukulele).

Quando comecei a tocar, as crianças ficaram muito concentradas e surpresas com o ukulele. Ao longo da história começaram a decorar as partes repetidas e cantaram comigo.

NC5, Sala C, 7 de maio de 2024

Na nota de campo 5, através da interação documentada, foi possível constatar o interesse das crianças pela atividade proposta, evidenciado pelo entusiasmo demonstrado aquando da narração da história. Igualmente se sucedeu quando introduzi o ukulele, realizada de forma intencional e estratégica, funcionando como elemento promotor de curiosidade, surpresa e descoberta musical. Esta abordagem permitiu uma aprendizagem do vocabulário musical, quer ao nível da identificação do instrumento, quer da comparação com outros, bem como uma introdução à educação auditiva, ao serem convidadas a escutar e reconhecer o som produzido.

Através desta nota de campo, pode-se considerar que as respostas dadas pelas crianças – “guitarra”, “violino” e “tambor” – revelam uma tentativa de ativação do conhecimento prévio, estabelecendo relações com instrumentos de cordas e percussão, ainda que de forma imprecisa. A forma como intervim perante estas respostas procurou não ser corretiva de modo negativo, valorizando a participação das crianças e oferecendo a informação correta de forma natural e acessível.

Retiro, ainda, que o envolvimento do grupo se tornou progressivamente mais evidente, à medida que as crianças decoravam e entoavam partes repetidas da história. Considero que este comportamento indica que reconheceram padrões sonoros e linguísticos, antecipando o que vinha a seguir, o que evidencia o desenvolvimento da memória auditiva e musical, bem como uma crescente segurança na participação coletiva.

Posteriormente, procedi juntamente com a equipa pedagógica à reorganização do espaço da sala, com o intuito de criar uma área ampla e funcional que permitisse o desenvolvimento da atividade seguinte, centrada na exploração do som dos objetos do quotidiano. Durante este tempo, as crianças permaneceram a brincar nas diferentes áreas da sala, aguardando pelo início da proposta.

Após a preparação do espaço, com os objetos organizados no centro da sala, reuni o grupo em círculo, sentados no chão e com os objetos no centro, e questionei se sabiam que era possível fazer música sem utilizar instrumentos musicais convencionais. A reação de surpresa foi imediata: “*Dá para fazer isso?*” – ao que respondi apontando para os objetos dispostos à nossa frente. A curiosidade das crianças foi notória, com um impulso espontâneo de querer tocar e explorar os materiais. Para estruturar esse momento, sugeri que, à vez, cada criança se levantasse escolhesse um objeto e regressasse ao seu lugar.

Durante este processo, observei que a maioria das crianças optou por objetos que produziam sons semelhantes ao das maracas. Esta escolha repetitiva revelou que o grupo, à partida, não possuía conhecimentos ou experiências prévias que lhes permitissem uma exploração mais alargada e diversificada do potencial sonoro dos objetos. Esta constatação está documentada na nota de campo seguinte.

Ao mencionar o nome de cada criança, com o intuito de irem buscar um objeto, reparei que a maioria optava sempre por objetos que se assemelhavam ao som das maracas. Por isso, questionei:

Estagiária – Porque é que vocês estão a escolher objetos iguais uns aos outros? Se todos escolhermos os mesmos objetos, vamos fazer a sonorização da história sempre com os mesmos sons...

E. – Pois, isso não fica bonito.

N. – Eu quero este!

L. – Eu não sei o som dos outros, por isso escolhi um igual ao da N.

Estagiária – Precisam de ajuda para perceber como podemos explorar os outros objetos?

Todos – Sim.

Deste modo, pego em alguns objetos e demonstro como podem ser explorados.

M. – Marta, eu queria aquele (aponta para o acetato), mas não sei como posso tocar.

Estagiária – Pega lá no objeto e experimenta. O que achas que podes fazer com ele?

M. (abana rápido a folha) – Assim? Uhhhh, faz muito barulho (ri-se).

Estagiária – E se experimentares mais devagar?

M. – Fica mais baixo.

Estagiária – Exato, o som fica mais baixo, mais fraco. Se intercalares, forte, fraco, forte, fraco, parece algo?

M. (experimenta a sugestão) – O nevão da história, uma tempestade!

Estagiária – Boa M.!

Após esta demonstração, continuei a chamar o nome de cada criança e observei uma mudança nas opções de escolha, pois começavam por selecionar objetos diferentes aos já optados.

NC6, Sala C, 7 de maio de 2024

A análise da nota de campo permite-me constatar uma tendência inicial das crianças para a imitação e para a procura de conforto no conhecido, verificando-se uma preferência por objetos que produziam sons semelhantes ao das maracas. Este comportamento poderá estar relacionado com a familiaridade sonora ou com a influência do grupo de pares, sendo característico da faixa etária em questão, onde o comportamento social e o receio do erro conduzem frequentemente à reprodução do que é observado.

Verificou-se igualmente uma tomada de consciência das próprias limitações, como ilustra a verbalização de L., ao afirmar ter escolhido um objeto igual ao da colega por não conhecer o som dos restantes. Este aspeto evidencia a importância da familiarização prévia com os materiais. Após a minha mediação, constatou-se uma alteração positiva no comportamento das crianças, que passara a revelar maior autonomia, curiosidade e diversidade nas escolhas sonoras, demonstrando como a intervenção do adulto pode potenciar a descoberta e o envolvimento ativo.

A minha postura, nesse momento, pautou-se por um questionamento reflexivo, quando interpelei o grupo sobre a escolha repetida dos mesmos objetos. Identifico que esta estratégia teve como finalidade estimular a reflexão e criar um espaço de tomada de consciência coletiva. Da mesma forma, ao dirigir à M. uma pergunta aberta sobre o que poderia fazer com um determinado objeto, foi possível incentivar a exploração autónoma, sem resposta imediata, desafiando a criança a pensar criativamente e a experimentar, num contexto de aprendizagem ativa.

Destaco que a criança ao associar o som produzido com o acetato a um fenómeno presente na história – nevão – evidenciou uma capacidade de articulação entre a linguagem, o som e a imaginação. Para além disso, demonstrou ser capaz de perceber variações de intensidade sonora (forte/fraco), ao distinguir a diferença entre abanar o objeto com maior/menor

rapidez, o que revela sensibilidade auditiva e uma consciência musical emergente.

Com base nestas observações, considero que ocorreu um progresso significativo no envolvimento e na variedade de escolhas sonoras após a mediação. Tais evidências encontram suporte na perspectiva de Ciszewski (2024), ao defender que “antes de direcionar a forma “correta” de tocar, cabe deixar fluir essa livre exploração. Desta forma, as crianças poderão deixar aflorar [os] seus próprios modos de fazer música.” (p.3), destacando-se, assim, a importância de uma mediação cuidada e sensível à autonomia e criatividade das crianças.

Em retrospectiva, reconheço que poderia ter introduzido previamente um momento de exploração livre dos objetos antes da escolha formal, permitindo atenuar o receio da novidade e promovendo uma familiarização natural. Para além disso, poderia ter recorrido mais frequentemente a perguntas abertas, de modo a incentivar uma escuta mais atenta e a descrição dos sons de forma autónoma por parte das crianças.

Após a escolha dos objetos por cada criança, experimentámo-los todos juntos para perceber como soavam – [vídeo 7](#). Depois, avançámos para a atividade de sonorização da história – [vídeo 8](#). Enquanto tocava ukulele, as crianças acompanhavam-me com os seus objetos sonoros e participavam na entoação da música. Analisando o vídeo 8, evidencia-se o envolvimento das crianças, pois demonstraram concentração e atenção, reagindo de forma sincronizada aos momentos-chave da história, o que revela uma compreensão da relação entre a narrativa e os sons.

Foi possível observar que algumas crianças aguardaram por sinais para atuar, o que demonstra uma emergente noção do tempo, sequência e escuta coletiva. Destaco um momento particularmente simbólico, quando, ao ser mencionada a “caverna”, cessaram a utilização dos objetos sonoros e

produziram vocalmente o som “uh”, simbolizando a presença do “urso” – uma ação que revela interpretação simbólica e expressividade vocal.

Apesar de se notarem alguns desfasamentos no ritmo (umas crianças tocavam mais rápido, outras mais devagar), pondero que é, ainda, um aspeto a desenvolver para uma evolução na sua aquisição. Contudo, essa liberdade de expressão foi fundamental, dado que se tratava de uma experiência nova, não integrada nas rotinas diárias do grupo. Assim, optei por não impor restrições, permitindo que a sonorização ocorresse de forma livre e natural, valorizando a expressão individual e a construção da criatividade a partir da observação social.

Neste momento da intervenção, as crianças demonstraram compreender que diferentes objetos produzem diferentes sons, e que esses sons podem ter significados simbólicos integrados numa narrativa. A atividade promoveu a criatividade, permitindo-lhes: experimentar múltiplas formas de produzir som com objetos; utilizar a voz como instrumento musical e construir coletivamente ambientes sonoros únicos e expressivos.

No último dia da intervenção, foi proposto pela educadora de outra sala de jardim de infância, que a atividade de sonorização fosse apresentada ao seu grupo. Aceitámos o convite e realizámos a apresentação conjunta. Neste contexto, observei que as crianças da sala C exibiam sorrisos de felicidade por partilharem o seu trabalho com os colegas. No final, as crianças da outra sala foram também convidadas a participar, usando também materiais não convencionais em conjunto, criando um momento de partilha, colaboração entre salas e enriquecimento coletivo da experiência.

Posto isto, faço um balanço crítico, no qual identifico algumas dificuldades ocorridas durante a atividade, nomeadamente o estado de inquietação e ansiedade demonstrado pelas crianças, que, motivadas pelo entusiasmo, procuraram explorar os materiais de forma apressada, sem

atender a algumas das indicações. Este comportamento, comum nesta faixa etária, tornou mais desafiante a gestão do grupo e a organização da exploração dos objetos sonoros.

Acresce ainda que a ausência de experiências prévias nesta área se refletiu numa criatividade inicial condicionada por referências mais imediatas e familiares, o que reforça a importância de proporcionar às crianças vivências que instiguem esta dimensão. Como refere May (2009), “quando as crianças crescem, “juntamente com a necessidade de serem competentes em numeracia e literacia, bem como quando necessidade de entender a função do mundo, a criatividade permite que os humanos funcionem ao seu mais alto nível”” (cit. por Day, 2024, p.17).

Assim, esta intervenção revelou-se particularmente pertinente, uma vez que a criatividade se evidenciou como uma dimensão ainda em construção neste grupo. Neste sentido, intervenções desta natureza assumem especial relevância, dado que, como salienta Brito (2003), são a “base para desenvolver muito a criatividade e atenção das crianças” (cit. por Araújo, 2021, p.7).

Apesar destes desafios, destacaram-se diversos aspetos positivos ao longo da intervenção, como o forte apoio por parte da equipa pedagógica, cuja cooperação foi essencial para a concretização das diferentes fases da atividade e, além disso, o interesse e motivação das crianças para explorar os sons produzidos pelos objetos, revelando um envolvimento crescente ao longo do processo.

Para finalizar penso que a atividade permitiu transformar algumas conceções e mostrar que a música nos contextos de educação é mais do que canções, tal como menciona a educadora cooperante B. na entrevista⁹ “A

⁹ Entrevista à Educadora Cooperante B. realizada no dia 24 de fevereiro de 2025, Apêndice C.

música não se fecha só nas canções, eu acho que é importante também os instrumentos musicais, o ritmo... os compassos, essas coisas todas, são todas muito importantes, portanto a música é um mundo também a desbravar”.

3.3.4 2ª Intervenção de Jardim de Infância – “Painel Sonoro: Ouvir, Sentir e Criar”

A segunda intervenção, em contexto de JI, tem como título “Painel Sonoro: Ouvir, Sentir e Criar”, e constituiu-se como um projeto planejado, cuja estrutura detalhada encontra-se no Apêndice I.

Embora partilhe com a primeira atividade desenvolvida em contexto de creche o objetivo de explorar a sonorização como forma de expressão musical, esta atividade apresenta diferenças significativas decorrentes do contexto e da faixa etária das crianças envolvidas. Nesta intervenção as crianças participaram ativamente na construção do painel sonoro, demonstrando maior autonomia. Além disso, a sonorização no jardim de infância consistiu em acompanhar músicas conhecidas com os sons do painel, em contraste com a abordagem baseada na história de um livro utilizada na creche. Assim, embora o projeto partilhe uma base comum, as diferenças na autonomia infantil e na estrutura da atividade conferem-lhe contornos pedagógicos distintos.

Desta forma, no âmbito da fase de exploração do painel sonoro, identifiquei como principais intencionalidades pedagógicas: desenvolver a percepção auditiva; incentivar o sentido rítmico; fomentar a criatividade e improvisação; e valorizar a exploração sonora não convencional como forma de expressão, comunicação e entretenimento.

O ponto de partida para este projeto surgiu de uma observação realizada durante uma ida ao espaço da mata da instituição, na qual a sala C demonstrou interesse por um painel sonoro rudimentar aí existente. Apesar da sua simplicidade e degradação, as crianças envolveram-se espontaneamente

na exploração sonora dos poucos objetos disponíveis, utilizando paus como baquetas improvisadas – [vídeo 9](#). Este comportamento evidenciou que as crianças dispõem de uma curiosidade inata em descobrir e interagir com os sons do ambiente, o que motivou a decisão de restaurar esse espaço, oferecendo-lhes novos recursos e oportunidades de exploração.

Após dialogar com o grupo, propus-lhes o desafio de reconstruir o painel sonoro, ao qual responderam de forma entusiasta. A construção teve início no dia 13 de maio, com a participação voluntária de 11 crianças, previamente selecionadas com base no seu interesse. As restantes permaneceram na sala, sob supervisão da assistente operacional. A nota de campo 7 documenta os momentos iniciais desta intervenção.

Ao chegar ao espaço da mata, perto das paletes onde iriam ser afixados os objetos, explico às crianças que iremos construir um painel sonoro, para fazermos música.

De seguida, disponibilizo os objetos pelo chão e proponho às crianças que organizem os objetos por grupos, de acordo com uma classificação: objetos de metal, objetos de plástico e objetos de madeira. As crianças entusiasmadas, apressaram-se a pegar nos objetos para os agrupar em diversos grupos.



Figura 2 - Organização dos objetos por grupos

Feita a organização, dirijo-me para o grupo com os objetos de madeira e sugiro que os contem. Em uníssono, as crianças contam todos os objetos de madeira mencionando, no final, a quantidade total de objetos. Realizo o mesmo processo para os restantes grupos.

Após a contagem, pego nas colheres e pergunto à Z. se aceita um desafio: colocar os talheres por ordem crescente de tamanhos (do mais pequeno para o maior). Entusiasmada, a criança aceita o desafio e concretiza a atividade corretamente, afirmando “este é maior que... este é mais pequeno que...”. Depois, realiza o mesmo processo com as tijelas de plástico.



Figura 3 - Ordenação dos objetos por tamanhos

Executadas estas pequenas atividades, pegamos nos materiais de metal e dirigimo-nos para as paletes. Pego num objeto e questiono ao grupo onde o querem afixar. Definido o local, com a ajuda das cintas, eu e a educadora cooperante afixamos os objetos na área indicada.

NC7, Sala C, 13 de maio de 2024

Através da nota de campo percebe-se que a primeira fase da atividade – a organização dos materiais – permitiu que as crianças agrupassem objetos com base no material de que eram feitos (metal, plástico e madeira, tal como indiquei), realizassem contagens, ordenassem de acordo com as grandezas e participassem em ações de cuidado ambiental ao recolherem resíduos do chão. Estas atividades permitiram trabalhar competências do domínio da Matemática, do Conhecimento do Mundo e do Português, para além da Música.

Este momento evidenciou, assim, uma abordagem holística, permitindo integrar outras áreas de conteúdo de forma articulada, conforme salientam Silva et al. (2016), para quem “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto [...] devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.” (p.10). A perspetiva dos autores é reforçada pela educadora cooperante B., que afirma: *“eu acredito que a música e todas as áreas, as artes e a escrita tem de ser transversal sempre. A gente pode utilizar a música também para trabalhar a escrita, podemos utilizar a música para fazer a matemática. Acho que é tudo transversal, que se pode aprender.”*

Assim, a análise do processo de construção do painel sonoro evidencia o empenho e motivação por parte das crianças, o que favoreceu o trabalho colaborativo e potenciou o envolvimento ativo de todos os intervenientes, resultando no painel sonoro finalizado – figura 4 – página seguinte. A atividade permitiu que as crianças compreendessem que a música pode emergir de elementos simples do quotidiano, assim como a perceção das propriedades sonoras diferenciadas dos materiais utilizados. Estas foram ideias intencionalmente promovidas ao longo da intervenção, e que, à luz da observação e dos registos recolhidos, considero terem sido eficazmente interiorizadas pelo grupo.



Figura 4 - Painel Sonoro do Jardim de Infância

Conforme se observa na figura 4, esta intervenção revela também uma dimensão gráfica, relacionada com o aspeto visual do painel. Para além de compreenderem que os objetos poderiam ser utilizados musicalmente, as crianças demonstraram sentido estético ao organizar os elementos no painel, agrupando os materiais semelhantes – metais, madeiras e plásticos – de forma deliberada. Esta organização evidencia uma capacidade de construção de uma obra artística integrando aspetos visuais e sonoros no processo criativo.

A fase seguinte – exploração do painel sonoro – decorreu no dia 22 de maio. As crianças, espontaneamente, aproximaram-se do painel e começaram a experimentar os diferentes objetos, testando sons e ritmos. Foram registados comentários reveladores de uma escuta atenta e de uma crescente consciência sonora, tal como consta na nota de campo 8.

N. – Marta, o som do tacho é mais alto que da tigela!
M. – A caixa de madeira faz assim: boc boc boc, e as colheres assim: tlim tlim tlim!
Z. – Ahhh olha este, parece o som de um sapo: croc croc croc.
I. – Este tubo dá para abrir e fechar e faz um som engraçado! Também podemos fazer assim: Uhhhhh (vocaliza para dentro do tubo).
N. – Marta, se eu tocar no metal o som ouve-se mais tempo, do que se eu tocar aqui na madeira, olha (demonstra)!

NC8, Sala C, 22 de maio de 2024

A análise desta nota de campo permite-me constatar que as observações realçadas demonstram que, mesmo de forma não formalizada, as crianças desenvolveram noções como a duração do som, o timbre e o reconhecimento das propriedades acústicas dos materiais.

Num segundo momento de intervenção, foram introduzidas músicas pop e infantis através de uma coluna portátil, incentivando as crianças a acompanhar ritmicamente a música utilizando o painel.

No [vídeo 10](#), destaco o comportamento de uma criança em particular, que revelou uma notável atenção rítmica ao longo da música “Maria Joana”, de Nuno Ribeiro, Mariza e Calema, reproduzindo com precisão o ritmo através dos objetos sonoros. Esta resposta demonstra um conjunto de competências musicais emergentes, tais como: memória auditiva e motora, evidenciada na reprodução rítmica coerente e sincronizada com a música; sensibilidade musical e sentido de tempo, visíveis na consciência das batidas regulares e pausas presentes na música; e uma atenção auditiva focada, refletida na escuta ativa da música e na identificação de padrões rítmicos específicos adequados ao contexto sonoro.

No [vídeo 11](#), ao som da música “Panda Style”, de Panda e Os Caricas, saliento a resposta coletiva das crianças, que, de forma espontânea, ajustaram a intensidade e a velocidade dos seus movimentos consoante as variações de andamento e os momentos de silêncio da música. Este comportamento revela elementos estruturantes da linguagem musical, como o ritmo, a dinâmica e a pausa, bem como uma escuta atenta e sensível às alterações estruturais da peça musical. As crianças demonstraram ainda consciência do silêncio como recurso expressivo, revelando que compreendem o seu papel na construção musical, e uma capacidade de sincronização e coordenação em grupo, aspetos que reforçam o valor educativo destas experiências.

No que diz respeito ao meu papel enquanto estagiária e investigadora, este consistiu em mediar ativamente o processo, incentivando a participação de todas as crianças, propondo desafios, escutando os seus interesses e promovendo um ambiente de experimentação e segurança. Da mesma forma, a equipa pedagógica esteve sempre disponível para apoiar o projeto e reconheceu a sua relevância, partilhando a perceção de que o contacto com o mundo da música era uma necessidade do quotidiano do grupo, tal como a educadora cooperante B menciona *“aquele projeto que fizemos da construção do painel sensorial foi muito interessante. Nunca teria feito aquilo sozinha,*

de maneira nenhuma... foi um trabalho mais facilitado e eu acho que as crianças aproveitaram muito e tiraram muito proveito”¹⁰.

Depreendo, a partir do meu papel e da perspectiva da educadora cooperante B., que o projeto foi vivido com entusiasmo pelas crianças, que se mostraram orgulhosas do trabalho desenvolvido. Requalificou-se um espaço até então negligenciado, atribuindo-lhe nova vida, promovendo aprendizagens integradas e momentos de brincadeira significativa. Contudo, após o término do estágio, o espaço deixou de ser utilizado, o que resultou na perda de oportunidades de contacto regular com a música e com o ambiente natural – uma fragilidade persistente desde o início do estágio, associada à ausência de continuidade por parte da equipa educativa.

Esta situação também está relacionada com as dificuldades sentidas pela própria educadora cooperante, que admite: *“Também sinto dificuldade... Não tenho conhecimentos, por exemplo que eu gostasse... gostava muito de ensinar por exemplo a tocar um instrumento musical, mas pronto... Podemos também inventar, podemos criar o ritmo através de instrumentos não convencionais”*. Esta atividade permitiu desconstruir essa ideia, evidenciando que a música é muito mais do que o ensino de um instrumento musical. Como a educadora refere posteriormente: *“Acabei por explorar muito mais contigo, porque era uma área, também, da tua eleição e acabámos por explorar mais e enriquecer também o grupo nesta área”*. Portanto, ficou evidente que o empenho e vontade permite oferecer vivências musicais mais enriquecedoras às crianças.

¹⁰ Entrevista à Educadora Cooperante B. realizada no dia 24 de fevereiro de 2025, Apêndice C.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final apresento uma síntese reflexiva do estudo desenvolvido, integrando de forma crítica as diferentes dimensões da intervenção realizada, com especial ênfase nas dificuldades encontradas, nas aprendizagens adquiridas, nas estratégias delineadas para as superar, bem como na resposta à questão de investigação identificada.

A escolha do tema partiu de motivações pessoais e acadêmicas, refletindo o meu interesse pela música e a sua relevância no desenvolvimento integral das crianças. Esta afinidade com o tema facilitou o processo de investigação, permitindo-me mergulhar nas perspectivas teóricas dos autores consultados, compreender a multiplicidade de contributos que a música e os mundos sonoros podem oferecer na infância e começar a idealizar práticas futuras que pretendo adotar como profissional. Através deste estudo, compreendi que a exploração sonora e musical terá uma presença constante na minha prática e que deve ser explorada intencionalmente. A sua integração em contexto educativo deve ir além do simples ato de cantar, abrangendo também a escuta, o movimento, a improvisação e a criação sonora e musical.

Este entendimento leva-me de novo à questão de investigação que orientou o estudo: “Como potenciar a Exploração Sonora e Musical em Contextos de Educação de Infância?”. A resposta a esta questão revela-se complexa, pois convoca múltiplas dimensões e exige uma abordagem pedagógica atenta, crítica e inovadora. Com base no capítulo I deste relatório, compreendo que a resposta a esta questão implica, essencialmente, a articulação entre duas dimensões fundamentais: a dimensão artística, que diz respeito ao tipo de atividades sonoras e musicais propostas e às diversas possibilidades expressivas e criativas que estas podem envolver; e a dimensão pedagógica, relacionada com o papel da educadora e as suas conceções sobre a música/mundos sonoros e a infância.

Relativamente à dimensão artística, a literatura consultada neste estudo, bem como as intervenções analisadas mostraram que é necessário oferecer às crianças diversas oportunidades de contacto com a música e com o som. Estas podem surgir de forma integrada relacionando aspetos como a exploração sonora, a experimentação, a expressão corporal através da dança, a criatividade, o barulhar, a criação sonora e musical e a construção de conhecimento a partir da vivência sensorial e expressiva. Para tal, é possível recorrer a materiais não convencionais, evidenciando assim uma faceta acessível e inclusiva da prática sonora e musical.

A simplicidade dos materiais, como apresentei nas intervenções, – objetos sonoros – demonstrou, também, que a música e os sons estão ao alcance de qualquer contexto, desde que exista intencionalidade e criatividade por parte da educadora. Como sublinha Gainza (1983) “quando se improvisa, não apenas se absorvem materiais auditivos, mas, principalmente, experiências, conhecimentos e habilidades, promovendo emoções ao interagir com o som ou com as diversas estruturas sonoras e musicais” (cit. por Ciszewski, 2024, p.7). Embora não tenham sido incluídas propostas de intervenção com instrumentos musicais convencionais, importa salientar que este contacto poderá, igualmente, constituir uma experiência significativa e enriquecedora para as crianças.

Assim, as intervenções descritas ao longo deste relatório ilustram, de forma prática, exemplos concretos e viáveis de práticas que podem ser implementadas em contextos educativos. A construção e exploração de um painel sonoro com as crianças, os momentos de dança livre em sala e a criação e utilização de objetos sonoros constituem estratégias pedagógicas exequíveis, inovadoras e intencionalmente orientadas, que podem ser mobilizadas pelas educadoras de infância. Embora possam surgir como abordagens não convencionais, demonstram potencial para promover o desenvolvimento de competências essenciais nas crianças.

Contudo, estas experiências apenas tornam-se verdadeiramente significativas quando são intencionalmente promovidas pelas educadoras de infância, o que reforça a consciência, por mim adquirida ao longo deste estudo, sobre o papel da educadora enquanto gestora do currículo. A prática pedagógica e, sobretudo, as concepções das educadoras acerca da música e dos mundos sonoros – dimensão pedagógica –, são determinantes para o tipo de experiências que são proporcionadas às crianças. Como defende Mársico (1982, cit. por Araújo, 2021) cabe à escola garantir igualdade de oportunidades no acesso à música, independentemente do contexto sociocultural da criança. Para isso, “é fundamental que [a educadora] se preocupe com a estimulação do ambiente, com materiais e atividades [sonoras e musicais] propostas” (Araújo, 2021, p.11).

Neste sentido, Cunha (2020) sublinha que as educadoras são desafiadas a reformular as suas concepções sobre a música e a infância e o seu papel enquanto gestoras do currículo, passando “de ensinadores de habilidades de tocar e cantar para o de acolhedores da curiosidade das crianças diante de instrumentos musicais e objetos que soam, e o de promotores de aprendizagens pela via dos processos de criação” (pp.3-4).

Este estudo veio, assim, reforçar a necessidade de integrar a exploração sonora e musical de forma mais sistemática no quotidiano das crianças. Para tal, é fundamental que as educadoras ultrapassem eventuais inseguranças e adotem práticas consistentes e fundamentadas. Com a leitura do capítulo III, da análise das intervenções, evidencia-se que não é necessário possuir formação musical especializada para proporcionar experiências significativas. O essencial é uma postura pedagógica aberta, criativa e sensível às necessidades e interesses do grupo, por parte da educadora, tal como é referido no capítulo I do quadro teórico de referência, quando se aborda o seu papel.

Estas perspectivas sobre a importância do papel da educadora puderam ser aplicadas concretamente na prática ao longo do estágio, uma vez que a metodologia adotada seguiu os princípios da investigação-ação, possibilitando uma aproximação reflexiva e participativa à realidade dos contextos de estágio. O carácter cíclico desta abordagem – envolvendo a observação, ação, análise, registo, avaliação e reflexão – permitiu-me uma constante reavaliação das práticas, respondendo de forma adaptativa às situações emergentes. Assumir simultaneamente o papel de investigadora e educadora contribuiu para uma maior consciência crítica das minhas ações e decisões, fortalecendo o meu desenvolvimento profissional e aprofundando o sentido ético e intencional da intervenção.

Contudo, a concretização deste projeto investigativo não esteve isenta de desafios, que emergiram ao longo das diferentes fases do estudo. Ao nível da intervenção nos contextos de estágio, a gestão do tempo revelou-se um dos principais constrangimentos, uma vez que estive condicionada pelas dinâmicas específicas das salas, sendo necessário adaptar-me ao tempo disponibilizado para a realização das intervenções. Ainda assim, procurei responder a estas limitações com uma postura flexível, articulando com a equipa pedagógica e ajustando as propostas às exigências do quotidiano de forma criteriosa. Para além disso, a organização das rotinas e a gestão dos grupos durante as atividades representaram desafios adicionais, exigindo planeamento cuidadoso e atenção constante às dinâmicas dos grupos.

No plano metodológico, a definição da questão de investigação e dos objetivos do estudo constituiu, numa fase inicial, uma tarefa exigente. As dúvidas relativas ao foco da investigação – se centrada exclusivamente na música, ou articulada com outras áreas de conteúdo – suscitaram momentos de hesitação que implicaram um processo aprofundado de leitura e análise. Paralelamente, a conciliação entre os papéis de educadora e investigadora exigiu uma gestão referente à manutenção do envolvimento e da distância

crítica necessária à recolha e análise dos dados. A ausência de experiência prévia em investigação científica reforçou a complexidade deste processo, tornando esta uma aprendizagem inaugural, marcada por incertezas, mas também por um progressivo desenvolvimento de competências investigativas.

Simultaneamente, emergiram também momentos de grande realização, nomeadamente na partilha da prática com as equipas pedagógicas e com as crianças, bem como durante o aprofundamento dos conhecimentos nos contextos de estágio, onde tive a oportunidade de desenvolver competências na gestão de desafios que se foram colocando e relacionar a teoria com a prática, mencionada por autores de referência. Estas experiências permitiram-me consolidar e alinhar a minha ação com a prática profissional que ambiciono construir. Tal como afirmam Santos e França (2021) “o processo reflexivo em ambientes de aprendizagem da expressão artística que fazem despoletar atitudes, comportamentos, [gera] um olhar [...] atento” (p.162) e mais sensível, despoletando mudanças de atitude e promovendo um envolvimento mais profundo com as crianças e com o mundo.

Neste contexto, considero que as propostas desenvolvidas durante o estágio revelaram-se enriquecedoras, no que se refere ao envolvimento das crianças, uma vez que demonstraram interesse pelas atividades e uma forte ligação aos sons, ritmos e possibilidades criativas que lhes foram apresentadas. Ficaram visivelmente fascinadas com as propostas, questionando com entusiasmo sobre o que iriam fazer, sugerindo ações musicais espontâneas e participando ativamente nas explorações. Estes comportamentos evidenciam não só o interesse natural das crianças pela música e sons, mas também a importância de um ambiente educativo que valorize a sua expressão e criatividade.

Dado o problema apresentado e com base na análise dos dados e nas observações realizadas ao longo do estudo, levo em consideração a necessidade de delinear algumas propostas de continuidade de trabalho. Julgo ser pertinente a implementação de sessões regulares de exploração sonora, de forma a garantir uma relação contínua das crianças com a música e com os mundos sonoros. Poderá, também, ser criado um ateliê sonoro e musical no espaço das salas ou instituição, composto por instrumentos simples e materiais não convencionais, que favoreça a livre exploração e escuta ativa.

Adicionalmente, sugiro o envolvimento das famílias neste processo, quer através da manutenção de um painel sonoro, quer da criação conjunta de recursos musicais, promovendo uma articulação entre a escola e o ambiente familiar. Defendo ainda a promoção de momentos dedicados à exploração corporal e sonora, com sessões de dança orientada ou livre, recorrendo a estilos musicais diversos, e a sonorização de histórias criadas pelas próprias crianças, culminando na organização de apresentações públicas que envolvam a comunidade educativa.

Estas propostas não só visam o aprofundamento do trabalho iniciado, como refletem a importância da exploração sonora e musical no quotidiano das crianças, constituindo-se como pilares para uma educação mais centrada na criança e que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades. Por este prisma, este estudo proporcionou-me aprendizagens valiosas que contribuirão para a construção do meu perfil enquanto profissional. A prática reflexiva, a escuta das crianças, a valorização da criatividade e o trabalho em equipa surgem, assim, como pilares fundamentais da minha identidade enquanto futura educadora.

Com a realização deste estudo, termino com o propósito de continuar a explorar, investigar e integrar as práticas sonoras e musicais na minha pedagogia de forma crítica, sensível e consciente. Reconheço que a música e

os diferentes mundos e dimensões sonoras constituem um domínio particularmente atrativo para as crianças e que, através deles, é possível promover a aquisição de diversas competências essenciais para o seu desenvolvimento integral e para a sua vida futura. Nesse sentido, comprometo-me a atribuir à exploração sonora e musical a devida relevância no meu exercício profissional, proporcionando às crianças um leque diversificado de experiências enriquecedoras neste âmbito.

Por fim, foi ao longo deste meu percurso académico que me apercebi de que Crescer com Música é Crescer Feliz – uma expressão que, para mim, traduz de forma clara e significativa o impacto da música e dos sons na infância. Esta convicção sustenta-se na compreensão de que as práticas sonoras e musicais, para além do seu valor artístico, são uma poderosa via educativa. De facto, Educar através da Música é formar não apenas a mente, mas também o coração e o espírito da criança – pois, mais do que Arte, a Música é um caminho sensível e eficaz para inspirar e transformar.

Referências Bibliográficas

Afonso, L. de M., & Colares, D. (2015, 5 a 9, outubro). *Cartilha Musical: Uma proposta de musicalização e educação ambiental* [Digital]. http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1036/public/1036-4624-1-PB.pdf

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Albricker, M. V. L. (2016, 15 a 17, setembro). Oficina de Escultura Sonora: Um projeto transdisciplinar [Digital]. http://abemeduacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1652/public/1652-7066-1-PB.pdf

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, J. R., Gama, A. M., Rodrigues, E. L., Ribeiro, G. C., Silva, I. F. da, Oliveira, I. dos S., Ferretto, P. B., & Paulini, R. M. (2024). A Relevância da Música no Desenvolvimento Cognitivo na Primeira Infância. *International Contemporary Management Review*, 5(3), 1-17. <https://doi.org/10.54033/icmr5n3-038>

Araújo, S. M. G. (2021). A Contribuição da Música no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil. *Avanços e Olhares*, (7), 1-15.

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada*. APEI.

Azevedo, M. V. J. (2020). Música na Creche. In F. Bolsari, M. Zago, S. Magalhães, T. Nonô (Eds), *Anais do II Congresso Regional do Programa São*

Paulo pela Primeiríssima Infância, 19–23. Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância.

Barbosa, M. da S. (2024). *Sons na Infância: Processos de Investigação em Andamento*. Universidade Federal do Amazonas.

Berrocal, J. A. J. (2011). *Música y neurociencia: La musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Editorial UOC.

Bittencourt, A. C. B., & Lino, D. L. (2014). Proibido Não Tocar: Uma Instalação Sonora na Escola de Educação Infantil. *Reflexão e Ação*, 22(1), 283–306. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i1.4634>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação—Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Cardarello, M., Cattani, P., & Jara, V. (sem data). *Música reciclada* [Colegio Prado School]. <https://www.santaelena.edu.uy/inicio/administrador/archivos/Experiencia/105/38%20Colegio%20Prado%20School%20Inicial%20Mdeo.pdf>

Ceron, I. N. (2015). A Música na Educação Infantil: A Contribuição da Música para o Desenvolvimento de Crianças entre 0 e 5 anos. *ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*. http://abemeducao-musical.com.br/anais_ersul/v1/papers/525/public/525-2509-1-PB.pdf

Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. de J. (2005). *A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música Como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser*. Música Sacra e Adoração. <https://musicaeadoracao.com.br/25473/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/>

Ciszevski, W. S. (2010). Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na educação básica*, 2 (2), 22-33.

Ciszevski, W. S. (2024). Música na Educação Infantil: por uma Educação Musical construída com e a partir das crianças. *Revista da abem*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.33054/ABEM202432116>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380.

Cunha, P. F. (2024). Som, música, corpo e silêncio. Um contributo para a creche. In A. Azevedo, A. Santos, C. Mesquita, J. Freitas-Luís, L. Marques, L. Ribeiro, M. Góis, M. Velez, M. Godinho, M. Horta, S. Alberto (Eds.) *Cadernos de Educação de Infância n.º 131* (pp.11-14). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Cunha, S. M. da. (2020). Crianças e música: Educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48349>

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 3—Estimular Ambientes Culturalmente Sustentáveis*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Day, L. (2024). *Descobrir a criatividade com os bebés*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Esteves, B. L., & Ribeiro, A. J. P. (2022). Expressão e comunicação na creche e no jardim de infância: A música e seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens. *Brazilian Journal of Development*, 8(4), 31623–31637. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-579>

- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759–779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Fernandes, T., Gonçalves, S. S. da M., Gonçalves, V. P., Oliveira, A. F. de, Santos, Z. V. dos, & Silva, V. A. da. (2016). A Música na Educação Infantil. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1, 1-10.
- Ferreira, E. P. C., Silva, F. C. O., Nunes, S. L., & Azevedo, G. X. de. (2024). A Importância da Música na Educação Infantil e sua Contribuição para o Desenvolvimento Cognitivo e Motor. *Revista de Estudos em Educação*, 10, 255-270. <https://doi.org/10.31668/reeduc-ueg.v10i1.14905>
- Ferreira, L. A., & Rubio, J. de A. S. (2012). A Contribuição da Música no Desenvolvimento da Psicomotricidade. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 3, 1-15.
- Filho, M. A. A. (2022). A Importância da Musicalização na Educação Infantil. *Anais Conedu VIII Congresso Nacional de Educação*, 1-11.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Godoi, L. R. (2011). *A Importância da Música na Educação Infantil* [Universidade Estadual de Londrina]. <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil.pdf>
- Gohn, M. da G., & Stavracas, I. (2010). O Papel da Música na Educação Infantil. *EccoS – Revista Científica*, 12(2), 85-104.
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. Alves, N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da*

Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado (pp.39-63). Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo (editoras).

Guimarães, A. (2022). Hoje vamos brincar lá fora!: o espaço exterior na creche e no jardim de infância [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/9be7d7b9-90c1-40c1-be6a-8333a77eab89>

ISS. (2011). *Manual de Processos-Chave Creche*. 2ª. Instituto da Segurança Social.

Jorge-Ferreira, S. (2020). A Obra de Arte e a Criança de 5/6 anos: Cultura, Inovação ou Loucura? In A. Duarte & N. Cristovão (Eds.), *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas* (pp.227-240). Centro de Investigação em Educação e Universidade da Madeira

Jorge-Ferreira, S. (2021). O Domínio da Educação Artística na Creche e no Jardim de Infância Enquanto Caminho para a Criatividade. *Infância com Artes e Artes na Infância: Implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança*, 1, 92-120. <https://doi.org/10.37885/201202670>

Lima, D., Jung, H. S., & Silva, L. de Q. da. (2019). O uso da música na alfabetização: Desenvolvimento integral. *Cadernos da Pedagogia*, 13(25), 36–48.

Lino, D. L. (2008). *Barulhar: A escuta sensível da música nas culturas da infância* [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital Lume. <http://hdl.handle.net/10183/15658>

Lino, D. L. (2010). Barulhar: A música das culturas infantis. *Revista da abem*, 18 (24), 81-88.

Loureiro, A. M. A. (2003). O Ensino da Música na Escola Fundamental: Dilemas e Perspectivas. *Educação*, 28, 101-112.

Madalozzo, V. D., Madalozzo, T., Fernandes, N., & Casanova, J. R. (2024). O Clube das Crianças: Articulações entre a Música na infância e a Educação enquanto bem comum. *Revista da ABEM*, 32, 1-24. <https://doi.org/10.33054/ABEM202432104>

Marinheiro, D. E. A., & Pereira, A. L. (2017). Benefícios da implantação da música em sala de aula. *Anais Conedu*, 1, 1-8.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, G. D., Rodrigues, D. S., Lima, A. C. F. de, Cardoso, V. G., Rodrigues, V. M. S., & Lima, C. R. de. (2024). A Música na Educação Infantil. *Revista Inovação & Sociedade*, 6(3), 1-23.

Monteiro, E. S., & Ribeiro, A. J. P. (2022). Descobrir, explorar, imaginar: A influência da música no desenvolvimento da criança. *Revista Linhas*, 23(53), 264–284. <https://doi.org/10.5965/1984723823532022264>

Nogueira, M. A. (2010). A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. In Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ed.), *Caderno de Formação de Professores. Educação Infantil: Princípios e Fundamentos* (pp.108-119).

Nogueira, M. A. (2017). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da Universidade Federal de Goiás*, 6(2), 22-25.

Porto, S. M. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Revista Aprender*, (38), 40–54. <https://doi.org/10.58041/aprender.19>

- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários—Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 2ª. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *SDSU Extension Extra Archives*, 1-4. https://openprairie.sdstate.edu/extension_extra/511
- Rocha, L. R. da S., & Marques, C. de A. (2021). Musicalização na Educação Infantil: Um olhar para além do entretenimento. *SciELO Preprints*, 1-19. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2825>
- Santos, É. N. C. dos. (2023). *A Transversalidade da Música na Aquisição das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico da Guarda]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico da Guarda. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/9184/1/1CEB%20-%20%20c3%89rica%20N%20C%20Santos.pdf>
- Santos, M. R. B. dos, Bastos, K. O., Souto, V. K., & Melo, G. M. L. de S. (2017). A Música na Educação Infantil. *Anais IV Congresso Nacional de Educação*, 1-10.
- Santos, N., & França, A. (2021). A expressão artística sob o olhar da educação ambiental. *Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira*, 158-170. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021santosfranca>
- Schafer, R. M. (1997). *A afinação do mundo. Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: A paisagem sonora*. Fundação Editora da UNESP.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M. M. B. da, Rocha, M. de O., & Azevedo, G. X. de. (2022). A Musicalização no Desenvolvimento Infantil. *REEDUC - Revista de Estudos em Educação*, 8, 110-128. <https://doi.org/10.31668/reeduc-ueg.v8i1.12601>

Soares, C. V. da S. (2008). Música na creche: Possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da abem*, 16(20), 79-88.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica—Carta Ética*. SPCE.

Souza, B. C. M. F., & Duarte, R. (2017, 16 a 20, outubro). Educação Infantil: Uma Possibilidade de Musicalizar na Infância [Digital]. http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2560/public/2560-9427-1-PB.pdf

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Taborda, R. B. S., & Silva, F. J. A. D. (2021). A Relação da Música com o Desenvolvimento Psicomotor. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 1-13. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.974>

Vargas, T. L. (2024). A Arte Ecológica em Portugal: Arte ativismo e políticas culturais sob a perspectiva dos estudos culturais. *Todas as Artes*, 7, 41-59.

Weigsding, J. A., & Barbosa, C. P. (2014). A influência da música no comportamento humano. *Arquivos do Mudi*, 18(2), 47-62. <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v18i2.25137>

Documentos Consultados das Instituições

Projeto Educativo da Instituição A (2018-2021). Seixal: Instituição A

Projeto Curricular do Grupo C da Instituição B (2024). Almada: Instituição B

Apêndices

Apêndice A – Guião das Entrevistas às Educadoras Cooperantes

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas Tipo	Observações
<u>Legitimação da Entrevista</u>	<p>Solicitar a colaboração da educadora, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação.</p> <p>Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista.</p> <p>Agradecer o tempo despendido.</p>	<p>- Bom dia/Boa tarde, educadora.</p> <p>- Agradeço, desde já, o tempo despendido e a sua disponibilidade e colaboração na entrevista.</p> <p>- Considero revelante a sua participação na entrevista, uma vez que esta tem como objetivo compreender a perspetiva e a prática pedagógica da educadora face ao tema central do projeto de investigação.</p> <p>- Autoriza a gravação desta entrevista, que será utilizada unicamente para o projeto de investigação?</p>	
<u>Caracterização da entrevistada</u>	<p>Conhecer a educadora e identificar o seu papel na instituição.</p>	<p>- É educadora há quanto tempo?</p> <p>- Como foi o seu percurso profissional, enquanto educadora de infância?</p>	
<u>A Música e as Artes na Prática Pedagógica</u>	<p>Perceber o que considera ser a “Música” em contextos de Educação de Infância.</p> <p>Entender a conceção da educadora sobre o papel que a “Música” assume na sua prática pedagógica.</p>	<p>- Relativamente a contextos de educação de infância, o que considera que é a “música”?</p> <p>- De acordo com as suas conceções, qual é o papel que a música assume na sua prática pedagógica, enquanto educadora de infância?</p>	
	<p>Se for um aspeto de interesse e presente na sua prática, compreender como é realizada a sua exploração e identificar as intervenções que realiza.</p>	<p>- Como explora a música na sua prática?</p> <p>- Que intervenções realiza?</p> <p>- Sente dificuldades face ao tema na sua prática?</p>	
<u>As Práticas Musicais no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança</u>	<p>Identificar a conceção da educadora sobre o papel que a “Música” assume no desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Se concorda ou não concorda e porquê.</p>	<p>- De acordo com as suas conceções, qual é o papel que a música assume no desenvolvimento/aprendizagem das crianças, em contexto de Educação de Infância?</p>	
<u>Perceções sobre o Trabalho Realizado</u>	<p>Compreender a perspetiva da educadora sobre o trabalho realizado em estágio.</p>	<p>- Qual é a sua opinião face ao meu trabalho realizado com as crianças, em relação à Música? Mais precisamente sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Pedagogia; o Prática Artística; o Técnicas... 	

Apêndice B – Grelha de Categorização das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Respostas da Educadora A	Respostas da Educadora B
<p>A Música e as Artes na Prática Pedagógica</p>	<p>Conceções acerca da Música</p>	<p>“porque eu acho que a música pode transmitir calma, como pode transmitir alegria e que as crianças conseguem libertar muito as suas emoções através dos sons que ouvem.”</p> <p>“Ah... em alturas do grande grupo, onde ajudamos aqui a trabalhar momentos de concentração, trabalhar o desenvolvimento da linguagem, até as lengalengas cantadas”</p> <p>“Então... ahm.. ahm.. A música tem... tem... faz parte... ahm.. do currículo educativo, não é do currículo educativo, mas estamos aqui a falar em creche, mas a música traz muitos benefícios, pois ela estimula a memória, estimula a concentração, trabalhamos a coordenação motora, a capacidade auditiva... E através, às vezes, da música que nós</p>	<p>“Portanto, para mim, a música é muito importante não é, tem um papel muito importante em todas as áreas. Aliás, eu acredito que a música e todas as áreas, as artes e a escrita tem de ser transversal sempre. A gente pode utilizar a música também para trabalhar a escrita, podemos utilizar a música para fazer a matemática. Acho que é tudo transversal, que se pode aprender. É de uma maior riqueza trabalharmos desta forma, porque a música principalmente para as crianças que têm um ouvido e a sua energia é mais fluente e acaba por, também, utilizar a música para poder dançar. Com a música também podem decorar mais facilmente outros textos, por exemplo. Eu acho que é de extrema importância.”</p> <p>“Às vezes, qualquer coisa traz a música para podermos, também não só, mas também trazer uma</p>
		<p>percebemos que estes meninos estão em crescimento e até estão aqui com um desenvolvimento linguístico tardio... e, às vezes, através de músicas temos indicadores, por as otites correntes que fazem poderão estar aqui a não ouvir tão bem e, às vezes, é através da música que temos esta percepção auditiva, que nos ajuda a nós”</p>	<p>alegria, que a música também tem essa parte de poder mostrar o quão feliz uma criança pode estar no seu trabalho, a fazer o seu trabalho”</p> <p>“Pronto, eu gosto muito da música, porque ajuda-me, através do ritmo, ajuda-me a decorar, por exemplo textos. E acho que há muitas crianças também assim, se a música tiver um...tiver um ritmo interessante, a criança consegue ficar também mais feliz, mais disponível e mais bem disposta, por exemplo”</p> <p>“A música, pronto, a música não se fecha só nas canções, eu acho que é importante também os instrumentos musicais, o ritmo... os compassos, essas coisas todas, são todas muito importantes, portanto a música é um mundo também a desbravar”</p>

	<p>Modos de Trabalho</p>	<p>“A música faz parte do nosso dia a dia não é... ahm... faz parte do encantamento e, apesar de eu cantar muito mal e toda a gente dizer que eu não tenho uma voz e um tom, eu gosto de...ahm... gosto muito que na minha prática que a música esteja presente. Quer seja numa atividade relaxante, quer seja numa atividade de bom dia, quer seja numa atividade de expressão motora”</p> <p>“Utilizo muito na expressão motora para trabalhar aqui conceitos de motricidade grossa e até para eles saberem a intensidade do som alto, do som baixo, do silêncio. O silêncio está... às vezes associamos a movimentos, para trabalharmos aqui movimentos”</p>	<p>“É assim...talvez...quer dizer...é igual aos outros. Não é mais importante do que os outros, é tão importante como os outros. A música realmente, eu considero, eu por acaso tenho um bom ouvido musical e é uma coisa que me entusiasma muito, realmente a música. Acho que através da música gosto sempre de trazer ritmo e trazer o conhecimento das palavras, para eles puderem realmente aprender outras coisas, através também das letras das músicas. Portanto, é a importância que se dá às outras todas, não é mais importante do que as outras, é tão importante para mim como as outras”</p> <p>“Havia muitas vezes que colocávamos a música e eles próprios organizavam-se até para fazer uma dança...para fazer um...pronto, para fazer um esquema de dança e começavam logo a cantar. E pronto, a música também depois através da dança foi sempre algo que eu gostei sempre muito de eles</p>
			<p>puderem fazer, utilizarem a música também na dança”</p> <p>“Aliás, é a partir das planificadas que depois surgem as espontâneas, porque a música se ficar, se entoar depois na cabeça das crianças é normal eles a qualquer momento não é... porque a música também às vezes dança na nossa cabeça, e então a ideia de eles...”</p>
<p>As Práticas Musicais no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança</p>	<p>Desenvolvimento de Competências</p>	<p>“Como por exemplo cantar música às vezes ajuda muito as crianças a ampliar vocabulário, não é? Porque ajuda aqui a memorizar e é uma ferramenta que eu utilizo para os ajudar a trabalhar a concentração e o desenvolvimento da linguagem também... não é?... como na coordenação motora o bater palmas, dançar, mexer em instrumentos ajuda a desenvolver a coordenação motora fina e grossa... não é?... Eu utilizo a música para também ajudar aqui a trabalhar competências importantes nesta</p>	<p>“Acho que tem sempre este papel de ensinar e de aprender através do ritmo, não é, aprender a parte do conhecimento, dos títulos das músicas, não é? E, e muitas vezes, existem muitas crianças até que chegam, com as músicas, chegam a inventar as próprias letras, que isto é fantástico não é?”</p>

		<p>faixa etária e no desenvolvimento da criança, porque são facilitadoras, porque de uma forma muito lúdica, de uma forma muito natural estamos aqui a ajudá-los a trabalhar competências essenciais para a vida.”</p> <p>“mas a música traz muitos benefícios, pois ela estimula a memória, estimula a concentração, trabalhamos a coordenação motora, a capacidade auditiva”</p> <p>“Enriquece o vocabulário, porque eles memorizam com muita facilidade através da música e de uma forma natural aumentam aqui a sua capacidade linguística”</p> <p>“A música também melhora o equilíbrio e o ritmo, porque ao movimentar o corpo estamos a trabalhar o equilíbrio e o ritmo, não é? Para além da coordenação motora que já referi”</p>	
	Música e Bem Estar	<p>“A música também quando quer aqui...ahm... associar a um momento de relaxamento para trabalhar as emoções e já colocamos... vou aos poucos introduzindo uma música calma e digo que é a música da calma, onde vamos respirar fundo, para eles começarem a saber lidar com as suas emoções e com as suas frustrações... ahmm”</p>	<p>“Não é uma coisa que costumo fazer muito, mas ter especificamente para uma atividade, ter música específica para aquela atividade, mas é uma coisa que utilizo muito, era muitas vezes ligar o rádio, porque os miúdos assim o pediam e ouviamos música, quando tivéssemos numa situação assim mais descontraída, que eles pudessem dançar e puder cantar. Era habitual também pôr a música.”</p>
	Música e Diversidade Cultural	<p>“Enriquece o vocabulário, porque eles memorizam com muita facilidade através da música e de uma forma natural aumentam aqui a sua capacidade linguística. Até de outras línguas, porque quando temos meninos que os pais têm outra língua, outra cultura musical, esses meninos trazem e, sem querer, eles vão aprendendo outra língua de uma forma natural. Quando olhamos todo o grupo já canta aquela música.”</p>	

		<p>“E com esta riqueza da diversidade cultural, quando temos famílias com outra cultura há um aproximar de outras culturas... e o conhecer outras culturas através da música, porque tem ritmos diferentes da nossa portuguesa e há uma proximidade e uma riqueza também cultural.”</p>	
<p>Perceções sobre o Trabalho Realizado</p>	<p>Dificuldades e Desafios</p>	<p>“Não, não sinto nenhuma dificuldade. Não sou uma pessoa muito ligada... ou seja, não tenho formação musical, mas sinto-me, de acordo com a minha formação e a minha forma de ser e aquilo que acredito, não sinto esta dificuldade, porque consigo perfeitamente perceber com o grupo, consigo ouvi-los e escutá-los e perceber o que é que eles estão a precisar.”</p>	<p>“Sim, também. Também sinto dificuldade...é assim, gostava sempre de saber mais e já tenho feito várias formações na área. Não tenho conhecimentos, por exemplo que eu gostasse... gostava muito de ensinar por exemplo a tocar um instrumento musical, mas pronto... Podemos também inventar, podemos criar o ritmo através de instrumentos não... (pausa).”</p>
	<p>Continuidades e Descontinuidades</p>	<p>“Sim, o projeto do painel musical em si acho que foi fabulástico. O facto de ter o painel musical depois exposto no exterior, para eles utilizarem de forma autónoma e de acordo com</p>	<p>“Eu acho que foi um grande enriquecimento, acabaste por trazer para nós aquilo que eu... pronto, que eu... ou seja... portanto que eu sabia, mas que gostei de explorar mais. Acabei por explorar muito</p>
		<p>os interesses deles, foi uma mais valia para o nosso espaço exterior. Portanto, foi algo que deixaste para a escola. Sempre que eles queriam tocar ou queriam ouvir sons, eles podiam manusear de uma forma livre e foi uma mais valia. A forma como conseguiste articular uma história com o painel, com os sons, ajudou muito aqui na concentração, no aumento do vocabulário, a trabalhar o ritmo, o som alto, o som baixo, estou mais calmo/não estou. Em termos de projeto, foi um projeto muito bem conseguido e estás de parabéns! Efetivamente a música tem esta influência e traz esta alegria e esta forma de estar dentro de uma sala. Em termos de currículo e de projeto, que nós trabalhamos com o MEM, estar aqui atento às necessidades do grupo, aos interesses do grupo, e foi a partir do interesse do grupo que se criou este painel e estar a ver este projeto a nascer de uma forma tão autónoma e tão</p>	<p>mais contigo, porque era uma área, também, da tua eleição e acabámos por explorar mais e enriquecer também o grupo nesta área. Aquela atividade que fizemos, aquele projeto que fizemos da construção do painel sensorial foi muito interessante. Nunca teria feito aquilo sozinha, de maneira nenhuma. Contigo acabámos por ser mais... foi um trabalho mais facilitado e eu acho que as crianças aproveitaram muito e tiraram muito proveito e pronto, acho que é isso.”</p> <p>“Olha, infelizmente nem por isso, porque o espaço acaba por ser um retiro da escola e nem sempre as crianças vão para lá. E nunca mais eu vi nenhuma atividade a utilizarem a música. Realmente aquilo é um contexto que não é convencional, a criança chega ali se tiver um pau, uma pedra, acaba por utilizar o espaço e fazer a música. Mas enriquecido como foi utilizarmos a música, que eu acho que foi</p>
		<p>independente e tão de acordo com os interesses e motivações dele foi, sem dúvida, uma mais valia e uma forma muito eficaz de provar e de mostrar os benefícios da expressão musical em creche.”</p>	<p>o mais importante, nunca mais fizemos naquele formato.”</p> <p>“As músicas também acabaram por fazer parte da festa de final do ano. É sempre um complemento e é um complemento enriquecedor.”</p>

Apêndice C – Transcrição das Entrevistas da Educadora Cooperante de Creche e Jardim de Infância

Entrevistadora: Marta Torres

Entrevistada: Educadora de Infância A. – Creche

Data: 8 de abril de 2025

Legenda:

MT – Marta Torres

EIA – Educadora de Infância A

MT – Bom dia Educadora!

EIA – Bom dia!

MT – Agradeço, desde já, o tempo despendido e a sua disponibilidade e colaboração na entrevista. Considero revelante a sua participação nesta entrevista, uma vez que tem como objetivo compreender a perspetiva e as suas conceções, ao nível da sua prática pedagógica em relação ao tema central deste projeto de investigação, que é a Música. Autoriza esta gravação, que será utilizada unicamente para o projeto de investigação?

EIA – Autorizo sim senhora.

MT – Muito bem, a primeira está relacionada com o seu percurso profissional. É educadora de infância há quanto tempo?

EIA – Sou educadora há vinte e um anos.

MT – E como foi o seu percurso profissional até ao momento?

EIA – Então, o meu percurso profissional foi... Trabalhei um ano em Lisboa em creche e saí de Lisboa e vim trabalhar para esta instituição em 2004 e aqui

estou eu. Trabalhei dois anos em ATL e depois desci para a creche e estou aqui na creche há dezoito anos.

MT – Muito bem. Relativamente aos contextos de educação de infância, o que considera que é a “Música”?

EIA – Ahm... A música faz parte do nosso dia a dia não é... ahm... faz parte do encantamento e, apesar de eu cantar muito mal e toda a gente dizer que eu não tenho uma voz e um tom, eu gosto de...ahm... gosto muito que na minha prática que a música esteja presente. Quer seja numa atividade relaxante, quer seja numa atividade de bom dia, quer seja numa atividade de expressão motora, porque eu acho que a música pode transmitir calma, como pode transmitir alegria e que as crianças conseguem libertar muito as suas emoções através dos sons que ouvem.

MT – Isso vai ao encontro das suas conceções, certo?

EIA – Exatamente!

MT – É esse o papel que a música assume na sua prática pedagógica?

EIA – Sim! Como por exemplo cantar música às vezes ajuda muito as crianças a ampliar vocabulário, não é? Porque ajuda aqui a memorizar e é uma ferramenta que eu utilizo para os ajudar a trabalhar a concentração e o desenvolvimento da linguagem também... não é?... como na coordenação motora o bater palmas, dançar, mexer em instrumentos ajuda a desenvolver a coordenação motora fina e grossa... não é?... Eu utilizo a música para também ajudar aqui a trabalhar competências importantes nesta faixa etária e no desenvolvimento da criança, porque são facilitadoras, porque de uma forma muito lúdica, de uma forma muito natural estamos aqui a ajudá-los a trabalhar competências essenciais para a vida.

MT – Que intervenções assim mais concretas realiza com a música?

EIA – Então utilizo... intervenções no meu dia a dia?

MT – Sim!

EIA – Ah... em alturas do grande grupo, onde ajudamos aqui a trabalhar momentos de concentração, trabalhar o desenvolvimento da linguagem, até as lengalengas cantadas. Utilizo muito na expressão motora para trabalhar aqui conceitos de motricidade grossa e até para eles saberem a intensidade do som alto, do som baixo, do silêncio. O silêncio está... às vezes associamos a movimentos, para trabalharmos aqui movimentos... ahm... A música também quando quer aqui...ahm... associar a um momento de relaxamento para trabalhar as emoções e já colocamos... vou aos poucos introduzindo uma música calma e digo que é a música da calma, onde vamos respirar fundo, para eles começarem a saber lidar com as suas emoções e com as suas frustrações... ahmm... E momentos de socialização quando criamos música de pares e quero trabalhar aqui o dar a mão, o dançar dois a dois e fazer jogos coletivos, utilizo também a música.

MT – Nessas intervenções sente alguma dificuldade em relacionar a música? Sente-se à vontade para trabalhar a música de forma abrangente, explorando as diferentes práticas musicais que ela engloba?

EIA – Não, não sinto nenhuma dificuldade. Não sou uma pessoa muito ligada... ou seja, não tenho formação musical, mas sinto-me, de acordo com a minha formação e a minha forma de ser e aquilo que acredito, não sinto esta dificuldade, porque consigo perfeitamente perceber com o grupo, consigo ouvi-los e escutá-los e perceber o que é que eles estão a precisar.

MT – Muito bem. De acordo com as suas conceções, qual é o papel que a música assume no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

EIA – Como assim?

MT – Se considera que a música traz benefícios ou não para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

EIA – Então... ahm.. ahm.. A música tem... tem... faz parte... ahm.. do currículo educativo, não é do currículo educativo, mas estamos aqui a falar em creche, mas a música traz muitos benefícios, pois ela estimula a memória, estimula a concentração, trabalhamos a coordenação motora, a capacidade auditiva... E através, às vezes, da música que nós percebemos que estes meninos estão em crescimento e até estão aqui com um desenvolvimento linguístico tardio... e, às vezes, através de músicas temos indicadores, por as otites correntes que fazem poderão estar aqui a não ouvir tão bem e, às vezes, é através da música que temos esta perceção auditiva, que nos ajuda a nós... ahmmmm... educadores...ahm... a chegar até aos pais e fazer jogos de exercícios musicais e também dizemos para eles fazerem em casa, para depois recorrer aqui a um médico especialista. Enriquece o vocabulário, porque eles memorizam com muita facilidade através da música e de uma forma natural aumentam aqui a sua capacidade linguística. Até de outras línguas, porque quando temos meninos que os pais têm outra língua, outra cultura musical, esses meninos trazem e, sem querer, eles vão aprendendo outra língua de uma forma natural. Quando olhamos todo o grupo já canta aquela música. A música também melhora o equilíbrio e o ritmo, porque ao movimentar o corpo estamos a trabalhar o equilíbrio e o ritmo, não é? Para além da coordenação motora que já referi... ahm... mais... deixa-me ver aqui... ahmmmm... pronto é isso sim... E com esta riqueza da diversidade cultural, quando temos famílias com outra cultura há um aproximar de outras culturas... e o conhecer outras culturas através da música, porque tem ritmos diferentes da nossa portuguesa e há uma proximidade e uma riqueza também cultural.

MT – Para finalizar a entrevista, qual é a sua opinião face ao meu trabalho realizado com as crianças, em relação à Música, mais precisamente de acordo com a pedagogia, a prática artística, as técnicas utilizadas?

EIA – Sim, o projeto do painel musical em si acho que foi fabulástico. O facto de ter o painel musical depois exposto no exterior, para eles utilizarem de forma autónoma e de acordo com os interesses deles, foi uma mais valia para o nosso espaço exterior. Portanto, foi algo que deixaste para a escola. Sempre que eles queriam tocar ou queriam ouvir sons, eles podiam manusear de uma forma livre e foi uma mais valia. A forma como conseguiste articular uma história com o painel, com os sons, ajudou muito aqui na concentração, no aumento do vocabulário, a trabalhar o ritmo, o som alto, o som baixo, estou mais calmo/não estou. Em termos de projeto, foi um projeto muito bem conseguido e estás de parabéns! Efetivamente a música tem esta influência e traz esta alegria e esta forma de estar dentro de uma sala. Em termos de currículo e de projeto, que nós trabalhamos com o MEM, estar aqui atento às necessidades do grupo, aos interesses do grupo, e foi a partir do interesse do grupo que se criou este painel e estar a ver este projeto a nascer de uma forma tão autónoma e tão independente e tão de acordo com os interesses e motivações dele foi, sem dúvida, uma mais valia e uma forma muito eficaz de provar e de mostrar os benefícios da expressão musical em creche.

MT – Muito obrigada!

EIA – De nada!

Entrevistadora: Marta Torres

Entrevistada: Educadora de Infância B. – Jardim de Infância

Data: 24 de fevereiro de 2025

Legenda:

MT – Marta Torres

EIB – Educadora de Infância B

MT – Bom dia Educadora. Agradeço, desde já, o tempo despendido e a sua disponibilidade e colaboração na entrevista. Considero revelante a sua participação na entrevista, uma vez que esta tem como objetivo compreender a perspectiva e a prática pedagógica da educadora face ao tema central do projeto de investigação, que é a Música. Antes de mais, gostava de saber se autoriza a gravação desta entrevista, que será utilizada unicamente para o projeto de investigação?

EIB – Autorizo.

MT – Podemos começar?

EIB – Sim.

MT – Gostava de saber sobre o percurso profissional da educadora. É educadora há quanto tempo?

EIB – Eu sou educadora há trinta e cinco anos. Inicialmente entrei para o Ministério da Educação, comecei a trabalhar no Ministério da Educação como contratada. Andei, na altura, os contratados era-nos atribuído... portanto trabalhávamos nos apoios educativos os contratados. Ficávamos a fazer o apoio às turmas na altura, era habitual isso acontecer. Tive três anos a trabalhar nos apoios educativos, no Ministério de Educação. Depois entrei

para a Casa Pia. Na Casa Pia entrei para o Ensino Especial, que era uma coisa que apesar de eu fazer, não era uma coisa que eu apreciasse muito, gostava mais de trabalhar no regular. Tive um ano de meio no Ensino Especial num colégio de Surdo Cegueira, em Alvalade. Depois mudei de colégio para a Casa Pia, portanto tive vinte e dois anos na Casa Pia, depois no ensino regular. Normalmente, a Casa Pia é uma escola que trabalha com crianças que têm muitas dificuldades financeiras, essencialmente. São crianças muito afetuosas, são crianças com muitas dificuldades ao nível cognitivo. Realmente, eu habituei-me também a esta tipologia de crianças e, depois, quando um dia decidi sair da Casa Pia candidatei-me ao Ministério da Educação novamente. Desta vez efetivei e, realmente, também vim para uma escola que eu sabia mais ou menos que era um género da Casa Pia, também com crianças com muitas dificuldades, muito afetivas e pronto. Vim novamente para o Ministério da Educação, vim para a escola onde já tinha feito o estágio e dei continuidade após vinte e dois anos de Casa Pia. Estou há três anos no Ministério da Educação, também vim para o regular e desta vez fiz um grande salto na minha vida. Tirei a Pós-Graduação em Arte de Contar Histórias e neste momento sou Professora Bibliotecária.

MT – Relativamente aos Contextos de Educação de Infância, o que considera que é a “Música”?

EIB – Portanto, para mim, a música é muito importante não é, tem um papel muito importante em todas as áreas. Aliás, eu acredito que a música e todas as áreas, as artes e a escrita tem de ser transversal sempre. A gente pode utilizar a música também para trabalhar a escrita, podemos utilizar a música para fazer a matemática. Acho que é tudo transversal, que se pode aprender. É de uma maior riqueza trabalharmos desta forma, porque a música principalmente para as crianças que têm um ouvido e a sua energia é mais fluente e acaba por, também, utilizar a música para poder dançar. Com a

música também podem decorar mais facilmente outros textos, por exemplo. Eu acho que é de extrema importância.

MT – Acabar por articular com outras áreas de conteúdo?

EIB – Exatamente!

MT – Isso está relacionado com a sua prática pedagógica. Qual é o papel que a música assume na sua prática, enquanto educadora de infância?

EIB – É assim...talvez...quer dizer...é igual aos outros. Não é mais importante do que os outros, é tão importante como os outros. A música realmente, eu considero, eu por acaso tenho um bom ouvido musical e é uma coisa que me entusiasma muito, realmente a música. Acho que através da música gosto sempre de trazer ritmo e trazer o conhecimento das palavras, para eles puderem realmente aprender outras coisas, através também das letras das músicas. Portanto, é a importância que se dá às outras todas, não é mais importante do que as outras, é tão importante para mim como as outras.

MT – Neste momento está como professora bibliotecária. Quando, no ano passado, estava como educadora de infância, como é que explorava a música na sua prática?

EIB – Eu neste momento também tenho a minha área curricular. Eu estou oito horas a dar apoio curricular a uma turma de pré-escolar, porque para ser professora bibliotecária também tenho de dar apoio dentro da minha área de trabalho. Qual era a pergunta mesmo? (risos).

MT – Como explora a música na sua prática?

EIB – Sempre, sempre. Tu também estiveste, fizeste parte do nosso estágio e sabes que começa-se sempre o dia com uma música. Às vezes, qualquer coisa traz a música para podermos, também não só, mas também trazer uma alegria, que a música também tem essa parte de poder mostrar o quão feliz uma

criança pode estar no seu trabalho, a fazer o seu trabalho. Havia muitas vezes que colocávamos a música e eles próprios organizavam-se até para fazer uma dança...para fazer um...pronto, para fazer um esquema de dança e começavam logo a cantar. E pronto, a música também depois através da dança foi sempre algo que eu gostei sempre muito de eles puderem fazer, utilizarem a música também na dança. Não é uma coisa que costumo fazer muito, mas ter especificamente para uma atividade, ter música específica para aquela atividade, mas é uma coisa que utilizo muito, era muitas vezes ligar o rádio, porque os miúdos assim o pediam e ouvíamos música, quando tivéssemos numa situação assim mais descontraída, que eles pudessem dançar e puder cantar. Era habitual também pôr a música.

MT – São assim, então, intervenções mais espontâneas, não tanto planificadas?

EIB – Ah... planificadas também...Aliás, é a partir das planificadas que depois surgem as espontâneas, porque a música se ficar, se entoar depois na cabeça das crianças é normal eles a qualquer momento não é... porque a música também às vezes dança na nossa cabeça, e então a ideia de eles... as atividades planeadas ser planeada também a música e fazermos atividades só relacionadas com a música, não só, mas normalmente, porque eu raramente trabalho uma coisa só...só...só em si fechada, gosto de abranger outras áreas também. Não são só planeadas, mas muitas vezes são espontâneas e, aliás, para mim o espontâneo é sempre uma prova viva de que o planeado teve resultados.

MT – De acordo com as suas conceções, qual é o papel que a música assume no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em contexto de Educação de Infância?

EIB – Pronto, eu acho acho... bem... Partindo do ponto de vista que todas as crianças aprendem de uma maneira diferente, temos muitas crianças que a

música... eu por exemplo, eu sou uma delas também, que a música para mim facilita a minha aprendizagem, por exemplo, a decorar textos. Pronto, eu gosto muito da música, porque ajuda-me, através do ritmo, ajuda-me a decorar, por exemplo textos. E acho que há muitas crianças também assim, se a música tiver um...tiver um ritmo interessante, a criança consegue ficar também mais feliz, mais disponível e mais bem disposta, por exemplo. Acho que tem sempre este papel de ensinar e de aprender através do ritmo, não é, aprender a parte do conhecimento, dos títulos das músicas, não é? E, e muitas vezes, existem muitas crianças até que chegam, com as músicas, chegam a inventar as próprias letras, que isto é fantástico não é? A música, pronto, a música não se fecha só nas canções, eu acho que é importante também os instrumentos musicais, o ritmo... os compassos, essas coisas todas, são todas muito importantes, portanto a música é um mundo também a desbravar.

MT – E sente, na sua prática, alguma dificuldade em relação a este tema?

EIB – Sim, também. Também sinto dificuldade...é assim, gostava sempre de saber mais e já tenho feito várias formações na área. Não tenho conhecimentos, por exemplo que eu gostasse... gostava muito de ensinar por exemplo a tocar um instrumento musical, mas pronto... Podemos também inventar, podemos criar o ritmo através de instrumentos não... (pausa).

MT – Não convencionais?

EIB – Não convencionais exatamente! Mas pronto, há sempre muita coisa a saber, porque eu não sou especificamente da área da música, é mais uma coisa que eu gosto de fazer e que é importante para as crianças. Portanto, há sempre, há um mundo a aprender na música também.

MT – Em relação ao trabalho que foi realizado durante o estágio. Qual é a sua opinião face ao meu trabalho realizado com as crianças, em relação à Música? Mais precisamente sobre a Pedagogia, a Prática Artística, as Técnicas...

EIB – Eu acho que foi um grande enriquecimento, acabaste por trazer para nós aquilo que eu... pronto, que eu... ou seja... portanto que eu sabia, mas que gostei de explorar mais. Acabei por explorar muito mais contigo, porque era uma área, também, da tua eleição e acabámos por explorar mais e enriquecer também o grupo nesta área. Aquela atividade que fizemos, aquele projeto que fizemos da construção do painel sensorial foi muito interessante. Nunca teria feito aquilo sozinha, de maneira nenhuma. Contigo acabámos por ser mais... foi um trabalho mais facilitado e eu acho que as crianças aproveitaram muito e tiraram muito proveito e pronto, acho que é isso.

MT – Em relação ao painel sonoro, depois de ter finalizado o estágio, houve uma continuação desse trabalho? Outras propostas a ser dinamizadas?

EIB – Olha, infelizmente nem por isso, porque o espaço acaba por ser um retiro da escola e nem sempre as crianças vão para lá. E nunca mais eu vi nenhuma atividade a utilizarem a música. Realmente aquilo é um contexto que não é convencional, a criança chega ali se tiver um pau, uma pedra, acaba por utilizar o espaço e fazer a música. Mas enriquecido como foi utilizarmos a música, que eu acho que foi o mais importante, nunca mais fizemos naquele formato.

MT – E em relação às outras intervenções? Sei que utilizaram uma música, desenvolvida ao longo do estágio, na festa de final de ano, “Não faz mal ser diferente”. Como surgiu essa ideia?

EIB – Como foi um momento enriquecido acabámos por aproveitar o espaço e os elementos que foram criados para fazer outras coisas. As músicas também acabaram por fazer parte da festa de final do ano. É sempre um complemento e é um complemento enriquecedor.

MT – Obrigada!

EIB – De nada!

Apêndice D – Quadro de Organização de Síntese dos Estágios

Valência	1.º Momento de Estágio	2.º Momento de Estágio
Creche	16 crianças dos 2-3 anos	12 crianças de 1 ano
Jardim de Infância	25 crianças dos 3-6 anos	Estágio em bibliotecas, junto com a educadora cooperante B.

Apêndice E – Rotina da Sala 1 e 2 – Creche

Mês				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
- Acolhimento	- Acolhimento	- Acolhimento	- Acolhimento	- Acolhimento
- Momento em Grande Grupo: mapa de presenças, leitura de uma história, partilhas	- Momento em Grande Grupo: mapa de presenças, leitura de uma história, partilhas	- Momento em Grande Grupo: mapa de presenças, leitura de uma história, partilhas	- Momento em Grande Grupo: mapa de presenças, leitura de uma história, partilhas	- Momento em Grande Grupo: mapa de presenças, leitura de uma história, partilhas
- Atividade Sociopedagógica	- Expressão Musical	- Atividade Sociopedagógica	- Atividade Sociopedagógica	- Expressão Motora
- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
- Fruta	- Fruta	- Fruta	- Fruta	- Fruta
- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
- Almoço	- Almoço	- Almoço	- Almoço	- Almoço
- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
- Sesta	- Sesta	- Sesta	- Sesta	- Sesta
- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
- Lanche	- Lanche	- Lanche	- Lanche	- Lanche
- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
- Atividades Livres/Prolongamento	- Atividades Livres/Prolongamento	- Atividades Livres/Prolongamento	- Atividades Livres/Prolongamento	- Atividades Livres/Prolongamento

Apêndice F – Rotina da Sala C – Jardim de Infância

Rotina Diária (período da manhã)
Momento de Acolhimento (Reunião de Conselho – Momento em Grande Grupo): → Mapa de Presenças; Mapa de Atividades; Mapa de Tarefas (Contagem da Manhã, Mapa do Tempo, Calendário); Canção do “Bom Dia”; História do dia.
Lanche da Manhã
Tempo de brincadeira livre nas áreas da sala ou atividades de exploração ativa e/ou estruturadas
Tempo de brincadeira no recreio
Almoço
Rotina Diária (período da tarde)
Tempo de brincadeira no recreio
Tempo de brincadeira livre nas áreas da sala ou atividades de exploração ativa e/ou estruturadas
Lanche da tarde
Momento de Despedida

Apêndice G – Planificação da 1ª Intervenção de Creche “Painel Sonoro: Grandes Artistas e a Magia dos Sons”

Propostas	Recursos Materiais	Intencionalidades Pedagógicas	Procedimentos
Pintura da Paleta	<p>1 paleta tintas guache taças pincéis aventais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a criatividade e a expressão livre, através da pintura; - Estimular o reconhecimento e a experimentação de várias cores, desenvolvendo a perceção visual; - Promover o desenvolvimento da coordenação motora fina, por meio do uso de pincéis; - Incentivar a contagem e a identificação de cores, integrando conceitos básicos de matemática e ciências naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade deverá realizar-se no período da manhã, no momento das atividades sociopedagógicas. - No espaço exterior, à vez, cada grupo veste o avental, dirige-se à paleta, pega nos pincéis e pinta livremente a paleta, com as tintas disponibilizadas. As restantes crianças brincam dentro da sala. - Auxiliar as crianças.
Leitura da História Cantada	<p>Livro “<u>Peek-A-Who?</u>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar o prazer pela leitura e o interesse por livros; - Incentivar o gosto pela música, através da leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade deverá realizar-se no período da manhã, ao longo do

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conhecimento sobre animais e as suas características, ampliando o vocabulário; - Promover a percepção auditiva por meio da identificação dos sons dos animais. 	<p>momento das atividades sociopedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar o livro para acompanhar a leitura da estória cantada.
Exploração do Painel Sonoro e Sonorização da História	Painel Sonoro Colunas	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a exploração livre e criativa de sons e materiais no painel sonoro; - Desenvolver a percepção auditiva, distinguindo diferentes materiais e os seus sons (agudos, graves); - Fomentar a experimentação de formas variadas de produzir sons, incentivando a criatividade; - Desenvolver a habilidade de identificação de objetos e as suas características (forma, tamanho, material); - Promover noções matemáticas simples, como a relação de grandeza entre os objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade deverá realizar-se no período da manhã, ao longo do momento das atividades sociopedagógicas. - Criar grupos de 3 crianças e deixar explorar livremente o painel sonoro. - Utilizar as colunas para ouvir a canção, enquanto as crianças exploram o painel sonoro.

<p>Apresentação da História Sonorizada a outras crianças</p>	<p>Painel Sonoro Colunas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar momentos de interação e partilha, fortalecendo as relações interpessoais; - Desenvolver a autoconfiança e a autoestima, valorizando as produções das crianças; - Criar experiências significativas e divertidas que enriqueçam o processo de socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade deverá realizar-se no período da manhã, ao longo do momento das atividades sociopedagógicas. - Criar grupos de 3 crianças e, cada um, demonstra aos colegas a sua exploração do painel sonoro. - Utilizar as colunas para ouvir a canção, enquanto as crianças exploram o painel sonoro. - Dar oportunidade das crianças da outra sala também explorar livremente o painel sonoro.
--	----------------------------------	---	---

Apêndice H – Planificação da 1ª Intervenção de Jardim de Infância “A Magia da Música ao nosso redor”

Propostas	Recursos Materiais	Intencionalidades	Procedimentos
Leitura de uma história cantada	Livro “Vamos à Caça do Urso” Ukulele	<ul style="list-style-type: none"> - Promover às crianças “o contacto com manifestações musicais de diferentes estilos, géneros e origens culturais e encoraja os comentários das crianças introduzindo vocabulário próprio (intérprete, nome dos diferentes instrumentos, etc.)” (Silva et al., 2016, p.57); - Incentivar a atenção e o gosto pela música e pela leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade deverá realizar-se no período da história do dia, momento em grande grupo; - Introduzir uma conversa sobre o ukulele – conhecimentos musicais; - Contar a história com o auxílio do ukulele e pedir a participação das crianças.
Exploração dos Objetos Sonoros e Sonorização da Estória	<u>Objetos do quotidiano das crianças:</u> Garrafas de plástico Rolos de papel Caixas de cartão Sacos de plástico Rolhas Pautinhos de madeira Latas de metal Meias com pedras dentro Folhas de acetato Etc + ukulele	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar “o espaço e as rotinas de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons, materiais, instrumentos, etc.” (Silva et al., 2016, p.56); - Criar vivências que promovam o contacto com instrumentos musicais não-convencionais (objetos do quotidiano das crianças); - Promover a exploração musical através de “jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a sala de forma a obter um espaço amplo, com os objetos dispostos no chão; - Reunir o grupo de crianças à volta dos objetos; - Sugerir que cada criança pegue num objeto; - Explorar o som dos objetos escolhidos;

		<p>(trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.)” (Silva et al., 2016, p.57);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar “situações de escuta orientada de diversos sons (sons vocais e corporais, da natureza, do meio ambiente, de instrumentos musicais, etc.), ao vivo ou gravados” (Silva et al., 2016, p.57); - Facilitar “a experimentação musical a partir de diversos estímulos e/ou intenções, (recriar o ambiente sonoro do recreio, de um dia de chuva, os sons de um planeta desconhecido)” (Silva et al., 2016, p.57); - Encorajar as crianças nas suas “improvisações promovendo a criatividade musical das crianças” (Silva et al., 2016, p.57); 	- Sonorizar a história ao mesmo tempo que toco ukulele.
Apresentação da Sonorização à Sala D	<p><u>Objetos do cotidiano das crianças:</u> Garrafas de plástico Rolos de papel Caixas de cartão</p>	- Incentivar a partilha e a valorização do trabalho realizado em grupo, desenvolvendo a autoconfiança e a autoestima das crianças;	- Apresentar a sonorização da história à sala D;
	<p>Sacos de plástico Rolhas Pauzinhos de madeira Latas de metal Meias com pedras dentro Folhas de acetato Etc + ukulele</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a comunicação e a interação entre grupos, promovendo a troca de experiências e a convivência; - Criar oportunidades para que as crianças demonstrem sua criatividade musical em um contexto de partilha; - Proporcionar momentos de apreciação musical, incentivando o respeito pelas produções dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar se a sala D gostava de explorar o som dos objetos; - Sugerir uma composição final com todas as crianças da sala C e D.

Apêndice I – Planificação da 2ª Intervenção de Jardim de Infância “Painel Sonoro: Ouvir, Sentir e Criar”

Propostas	Recursos Materiais	Intencionalidades	Procedimentos
Construção do Painel Sonoro	<p>Paletes</p> <p><u>Objetos do quotidiano:</u></p> <p>Panelas Tachos Tijelas de plástico Tubo de plástico Garrafas de plástico Caixas de madeira Rolo da massa Etc</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação ativa e o respeito pelos interesses individuais; - Desenvolver competências matemáticas de classificação, ordenação e contagem (Silva et al., 2016); - Promover a identificação de “diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.)” (Silva et al., 2016, p.91); - “Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.” (Silva et al., 2016, p.91). 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar um grupo de crianças (as que tinham interesse) para construir o painel sonoro; - Na mata, dispor os materiais no chão, perto das paletes; - Sugerir que as crianças organizem os materiais por grupos (metal, madeira e plástico); - Desafiar as crianças a fazerem a contagem dos objetos; - Propor que as crianças ordenem os materiais por tamanhos por ordem crescente – do menor para o maior; - Afixar os objetos no painel sonoro, de acordo com as sugestões das crianças.
Exploração do Painel Sonoro	<p>Painel Sonoro Colunas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a perceção auditiva; - Incentivar o sentido rítmico; - Fomentar a criatividade e improvisação; - Valorizar a exploração sonora não convencional como forma de expressão, comunicação e entretenimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar música nas colunas; - Propor às crianças que acompanhem a música com a exploração do painel sonoro; - Enquanto as crianças exploram o painel sonoro, incentivar a produção do ritmo da música que escutam; - Permitir que as crianças criem várias formas de produção de som e desenvolvam a sua criatividade.