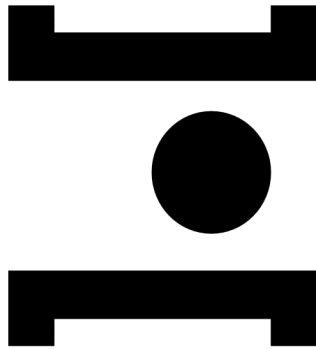


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A música na promoção do bem-estar emocional da criança em idade pré-escolar**

**Relatório de estágio**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Maria Ana Tarrío Agreiro Bezerra**

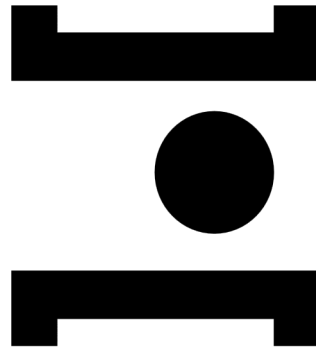
**Orientação:**

**Professora Helena Maria Ferreira Moreno Luís**

**Professora Ana Margarida Almeida de Pinho Neno Togtema**

**Março, 2026**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A música na promoção do bem-estar emocional da criança em idade pré-escolar**

**Relatório de estágio**

**Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
(2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República,  
2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).**

**Maria Ana Tarrío Agreiro Bezerra**

**Orientação:**

**Professora Helena Maria Ferreira Moreno Luís**

**Professora Ana Margarida Almeida de Pinho Neno Togtema**

**Março, 2026**

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar o meu reconhecimento por todos aqueles que me ajudaram durante este percurso académico e que contribuíram para o meu bem-estar emocional. A todos vós deixo aqui uma pequena manifestação de agradecimento.

À minha mãe, à minha avó e à minha querida irmã, as minhas três Marias do meu coração, é difícil exprimir por palavras o que sinto quando me recordo de todo o apoio incondicional e incentivo que me deram. Às vezes basta uma chávena de chá e uma palavra de carinho para reconfortar e dar forças para o resto da jornada, mas vocês foram mais além, se calhar mesmo sem se aperceberem e, por isso, muito obrigada.

Às minhas duas filhas, as minhas duas princesas mágicas, que me dão força, mesmo sem elas saberem, através da luz que transbordam desde o momento em que as concebi no meu ventre. Obrigada por tudo: pela paciência, pela compreensão e pelo carinho que me deram não só durante os momentos bons, mas também durante os momentos menos bons, estes, principalmente, quando eram privadas de passar tempo a brincar comigo. Todos os dias me surpreendem com o facto de serem dois seres magníficos. É inexplicável o orgulho que tenho de vocês.

A todos os meus familiares obrigada por me reconfortarem, cada um à sua maneira, de forma especial e alentadora.

Às minhas amigas e colegas de trabalho que para além de compartilharem ideias e experiências não só profissionais como de vida, conseguiram enriquecer o meu trabalho e tornar esta jornada mais gratificante. Obrigada por tudo, em especial por todos os momentos de puro desanúvio durante as aulas e fora delas.

Aos docentes que pela sua dedicação exemplar estiveram sempre disponíveis para dar apoio. Em especial à Professora Doutora Helena Luís pelas suas opiniões, pela sua disponibilidade e pelos recursos oferecidos, que foram essenciais para a elaboração deste relatório de projeto de investigação.

Às crianças, a todas as equipas educativas, em especial às educadoras cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar, obrigada por se terem cruzado no meu caminho, com vocês pude aprender o que me permitiu crescer não só como profissional, mas também como pessoa.

Um grande bem-haja a todos vós.

## **Resumo**

### **A música na promoção do bem-estar emocional da criança em idade pré-escolar**

A percepção de que a música pode contribuir para o aumento da sensação de bem-estar, através da produção de neuro hormonas (Areias, 2016, p.147), constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que valoriza a música como facilitadora do processo de aprendizagem e da expressão emocional das crianças.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas em creche e jardim de infância e tem como objetivo analisar de que forma a participação em atividades musicais pode influenciar o bem-estar emocional de crianças em idade pré-escolar. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado na observação de três crianças entre os 3 e os 5 anos durante a participação em diferentes atividades musicais. A recolha de dados foi realizada através de registos audiovisuais e notas de campo.

Os resultados sugerem que as atividades musicais associadas ao movimento expressivo e à exploração sonora favoreceram níveis mais elevados de envolvimento, expressividade e interação entre as crianças.

**Palavras-chave:** Música; bem-estar emocional; educação pré-escolar; movimento expressivo; envolvimento.

## **Abstract**

### **Music in the promotion of emotional well-being in preschool-aged children**

The perception that music can contribute to an increased sense of well-being through the production of neurohormones (Areias, 2016) served as the starting point for the development of a pedagogical approach that values music as a facilitator of learning and emotional expression in children.

This study was developed within the scope of Supervised Teaching Practice in nursery and kindergarten contexts and aimed to analyse how participation in musical activities may influence the emotional well-being of preschool children. The research followed a qualitative approach based on the observation of three children aged between three and five years old while participating in different musical activities. Data were collected through audiovisual recordings and field notes.

The results suggest that musical activities associated with expressive movement and sound exploration promoted higher levels of involvement, expressiveness and interaction among the children.

**Key-words:** Music; emotional well-being; preschool education; expressive movement; involvement.

## Índice geral

<b>Agradecimentos.....</b>	<b><i>i</i></b>
<b>Resumo.....</b>	<b><i>ii</i></b>
<b>Abstract.....</b>	<b><i>iii</i></b>
<b>Índice de tabelas.....</b>	<b><i>vi</i></b>
<b>Introdução.....</b>	<b><i>1</i></b>
<b>Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b><i>2</i></b>
<b>1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....</b>	<b><i>2</i></b>
1.1. Contexto educativo.....	<i>2</i>
1.2. Projeto de intervenção.....	<i>4</i>
1.3. Expressão musical: Atividade com instrumentos construídos em contexto de creche.....	<i>8</i>
1.4. Análise reflexiva.....	<i>10</i>
<b>2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I.....</b>	<b><i>12</i></b>
2.1. Contexto educativo.....	<i>12</i>
2.2. Projeto de intervenção.....	<i>16</i>
2.3. Atividades de expressão musical e corporal: Uma abordagem ativa para promover o bem-estar.....	<i>18</i>
2.4. Análise reflexiva.....	<i>19</i>
<b>3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II.....</b>	<b><i>22</i></b>
3.1. Contexto educativo.....	<i>22</i>
3.2. Projeto de intervenção.....	<i>25</i>
3.3. A abelha amarela: Música e expressão corporal na promoção do bem-estar infantil.....	<i>26</i>
3.4. Análise reflexiva.....	<i>28</i>
<b>PARTE II – Componente investigativa.....</b>	<b><i>31</i></b>
<b>1. Pergunta de partida e objetivos do projeto de investigação.....</b>	<b><i>32</i></b>
<b>2. Enquadramento teórico.....</b>	<b><i>32</i></b>
2.1. A música na educação de infância.....	<i>32</i>
2.2. Música, movimento e musicalidade comunicativa.....	<i>33</i>
2.3. O bem-estar na infância.....	<i>34</i>
2.4. Música, envolvimento corporal e promoção do bem-estar emocional.....	<i>38</i>
<b>3. Metodologia de investigação.....</b>	<b><i>40</i></b>

3.1.	Características do projeto de investigação-ação .....	42
3.2.	Técnicas de recolha de dados e instrumento.....	43
3.3.	Participantes no estudo .....	44
3.4.	Procedimentos .....	45
3.5.	Procedimentos Éticos .....	46
<b>4.</b>	<b>Apresentação, análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>46</b>
4.1.	Apresentação dos resultados dos participantes no início da observação .....	48
4.2.	Apresentação dos resultados das aulas de música sem instrumentos.....	49
4.3.	Apresentação dos resultados das aulas de música com instrumentos.....	50
<b>5.</b>	<b>Discussão dos resultados .....</b>	<b>51</b>
	<b><i>Considerações finais</i> .....</b>	<b>55</b>
	<b><i>Referências bibliográficas</i> .....</b>	<b>57</b>
	<b><i>Apêndices</i>.....</b>	<b>59</b>
	<b>Apêndice A – Exemplos de planificações de atividades musicais realizadas .....</b>	<b>59</b>
	<b>Apêndice B – Instrumento de observação do bem-estar e envolvimento .....</b>	<b>61</b>
	<b>Apêndice C – Modelo de consentimento informado para os Encarregados de Educação .....</b>	<b>63</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Registos dos níveis de bem-estar e envolvimento dos participantes.....	48
---	----

## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e resultou da observação e da intervenção realizadas nas três Práticas de Ensino Supervisionadas: em creche, em Jardim de Infância I e em Jardim de Infância II. Este percurso contribuiu para a escolha do tema do estudo, bem como para a vontade de aprofundar e compreender o que é a música para as crianças em educação pré-escolar e quais os seus benefícios para o bem-estar infantil.

Para a concretização deste estudo, realizou-se uma revisão da literatura centrada em três dimensões fundamentais: a música na educação pré-escolar, o bem-estar emocional e a abordagem ativa no processo educativo. Trata-se de uma investigação de carácter exploratório, que procura analisar de que forma estas três dimensões se interligam e contribuem para a promoção do bem-estar das crianças, valorizando as suas expressões emocionais, a participação ativa e o desenvolvimento global através da música.

No que respeita à organização geral deste trabalho, o mesmo encontra-se estruturado em duas partes complementares.

A Parte I apresenta o trabalho desenvolvido ao longo dos três estágios realizados no âmbito do mestrado, contemplando, em cada um deles, a caracterização da entidade cooperante, o projeto curricular de sala, a caracterização da sala e do grupo. Seguidamente, é apresentado o projeto pedagógico implementado, uma atividade desenvolvida e, por fim, uma componente reflexiva sobre a prática profissional realizada ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas.

Na Parte II, encontra-se a componente investigativa, na qual, após o enquadramento teórico relativo à música, ao bem-estar emocional e à abordagem ativa, se apresenta a metodologia do estudo. Esta inclui a caracterização do projeto, o contexto e os participantes, os procedimentos adotados e o processo de recolha e análise de dados. Posteriormente, procede-se à apresentação e discussão dos resultados, bem como às principais conclusões do estudo, sendo igualmente apontadas as suas limitações.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se realiza uma apreciação global do trabalho desenvolvido, seguidas das respetivas referências bibliográficas.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

#### **1.1. Contexto educativo**

Neste subtópico são apresentadas as principais características da instituição, do meio envolvente, das instalações e do grupo de crianças.

A entidade cooperante localiza-se no perímetro urbano da cidade de Santarém e caracteriza-se pela diversidade do seu contexto educativo, resultante da conjugação entre o meio rural e o meio urbano. Apesar de se tratar de uma zona maioritariamente residencial, existem, nas imediações, diversos recursos que podem ser mobilizados para promover oportunidades de desenvolvimento para as crianças, nomeadamente através do estabelecimento de relações com a comunidade local. Como exemplo, destaca-se a possibilidade de passeios ao parque infantil, um espaço ajardinado e arborizado, que proporciona um ambiente saudável, com contacto com o ar livre, favorecendo experiências diversificadas e aprendizagens significativas. Acresce ainda que o interior da instituição dispõe de um amplo espaço exterior, com elevado potencial educativo.

Tal como referido no Projeto Curricular do Estabelecimento (2015), o concelho caracteriza-se por uma diversidade da economia municipal (agropecuária, silvicultura, indústria alimentar, comércio retalhista, mecânica e metalomecânica, construção civil, restauração e hotelaria), bem como por uma riqueza histórica (igrejas, capelas, arcos, pórticos, frestas, rosáceas, janelas, cunhais e torres), que lhe confere o título de “capital portuguesa do gótico”. A par disso, os costumes e tradições locais (artesanato, festas, feiras, romarias, etnografia e ranchos folclóricos) oferecem múltiplas possibilidades de exploração do meio local e de realização de visitas de estudo.

A instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sob a responsabilidade da Diocese de Santarém, “que tem por objetivo principal desenvolver atividades de ação social e educacional, promotoras da pessoa humana, através de várias respostas sociais” (Centro Social Interparoquial de Santarém, 2015, p. 6). Encontra-se em funcionamento desde setembro de 1985 e acolhe crianças desde os três meses até aos seis anos de idade, distribuídas pelas valências de creche e de educação pré-escolar. A instituição integra cinco unidades dispersas pela cidade: creche, jardim de infância, centro de dia, apoio domiciliário e lar de idosos.

No que diz respeito às parcerias com as famílias e à participação dos pais e de outros membros da comunidade no processo educativo, verifica-se que os encarregados de educação eram envolvidos nas atividades sociopedagógicas propostas pela educadora. Existia um grupo na rede social WhatsApp, através do qual eram partilhados registos fotográficos, permitindo o acompanhamento das aprendizagens das crianças por parte das famílias. Contudo, não se verificava articulação com outros estabelecimentos de educação ou entidades da comunidade, uma vez que, segundo a educadora, as crianças ainda não se encontravam preparadas para sair em grupo da creche.

Os pais e encarregados de educação manifestavam expectativas relacionadas com a continuidade do trabalho desenvolvido em casa, nomeadamente no que respeita à satisfação das necessidades básicas das crianças, como a alimentação, a higiene e os afetos. No momento do acolhimento da manhã, era frequente a partilha de informações relevantes, como a forma como a criança tinha passado a noite ou o seu estado emocional naquele dia.

Relativamente ao horário de funcionamento, a entidade cooperante encontrava-se aberta de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 19h00. A rotina diária das crianças incluía o acolhimento, momentos de atividade livre e atividades autodirigidas ou dirigidas (principalmente na sala), momentos de higiene, refeições (lanches e almoço) e o período de sesta.

Quanto aos espaços, todos se encontravam adequados às diferentes faixas etárias. A instituição era constituída por um edifício de rés-do-chão, circundado por um espaço exterior privado, equipado com jardim, chapinheiros, anfiteatro e arrecadação com casa de banho. Na valência da creche existiam a sala de berçário, a sala de um ano (ambas com fraldário e arrecadação interior) e a sala de dois anos, com fraldário, casa de banho e arrecadação interior. Existia ainda um hall/refeitório exclusivo para a sala de um ano e uma copa comum às salas de berçário e de um ano.

À data de janeiro de 2023, a sala de creche onde decorreu o estágio designava-se “Sala Laranja” e integrava crianças com um ano de idade. A sala dispunha de casa de banho para a realização da higiene e de uma despensa para arrumação de brinquedos e catres. O espaço principal era amplo e permitia a livre circulação das crianças, dispondo de um espelho à altura das mesmas, promovendo o autoconhecimento corporal, três tapetes acolchoados (um de maiores dimensões para momentos de grupo, como canções, lanche e histórias), prateleiras com livros e diversos brinquedos ao alcance das crianças.

Apesar de alguns materiais apresentarem sinais de desgaste, estes cumpriam a sua função e eram apreciados pelas crianças. A disposição dos materiais favorecia a autonomia, permitindo que as crianças escolhessem as suas atividades e arrumassem os objetos após a

utilização. A sala encontrava-se em boas condições de iluminação natural, embora carecesse de janelas com vidro duplo para um melhor isolamento térmico e acústico. As paredes estavam decoradas com o tema da sala — os animais da selva — e com decorações alusivas à época natalícia.

A rotina da sala incluía o acolhimento entre as 7h30 e as 9h00, seguido de momentos de atividade livre, canção do “Bom Dia”, lanche da manhã, atividades livres ou dirigidas, higiene, almoço, sesta, lanche da tarde e novos momentos de atividade livre até ao final do dia. Segundo Portugal, G. (2016),

A experiência de rotinas agradáveis e significativas oferece oportunidades para o desenvolvimento de confiança, curiosidade, competências sociais, autocontrolo e comunicação, em grande parte porque as rotinas se associam a um ingrediente-chave para a aprendizagem e o desenvolvimento: relações interpessoais positivas, frequentes e previsíveis (p. 12).

A equipa pedagógica da “Sala Laranja” era constituída por uma educadora, uma ajudante de ação educativa e uma auxiliar de apoio (Silva, 2022). O grupo era composto por 15 crianças, seis do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 23 meses. Uma das crianças, com 32 meses e de nacionalidade angolana, apresentava Necessidades Educativas Especiais, decorrentes de paralisia cerebral, o que exigia cuidados específicos e apoio individualizado.

Devido à proximidade com o Hospital Distrital de Santarém, a maioria dos encarregados de educação exercia profissões na área da saúde, embora a instituição acolhesse crianças de diferentes contextos socioeconómicos.

Uma vez que o tema do Projeto Pedagógico da sala era “educar através da música”, a educadora recorria frequentemente a canções ao longo das rotinas diárias, o que se revelou uma mais-valia para o desenvolvimento do presente projeto.

A compreensão aprofundada do contexto educativo, das características do grupo e das rotinas institucionais revelou-se fundamental para orientar a intervenção pedagógica, permitindo planear práticas ajustadas às necessidades, interesses e ritmos das crianças, tal como será desenvolvido no projeto de intervenção apresentado no subtópico seguinte.

## **1.2. Projeto de intervenção**

De acordo com as orientações propostas para o estágio, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa com base no Manual DQP – *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (2009), complementado por documentação do Ministério da Educação, pelo Projeto Curricular do

Estabelecimento, pelo Projeto Pedagógico da sala e por outros documentos considerados pertinentes. Este processo foi igualmente sustentado pelos registos decorrentes da observação direta das crianças.

Paralelamente, foi elaborado um projeto pedagógico com base na obra *Avaliação em Creche*, de Carvalho e Portugal (2017), privilegiando-se, sobretudo, a observação atenta e a escuta das crianças. No entanto, dado o período reduzido de permanência no contexto de estágio — doze dias consecutivos —, não foi possível recolher informação suficiente para a implementação completa do projeto. Ainda assim, procedeu-se à caracterização geral do contexto em que se inseria a creche (características da comunidade, expectativas das famílias e recursos existentes), bem como à caracterização do grupo, acompanhadas de uma análise reflexiva sobre o contexto educativo.

Com base nesses dados, foram planificadas propostas educativas tendo em conta dimensões como a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço para a iniciativa, a organização do ambiente e o estilo do adulto. Para cada uma destas dimensões foram definidos objetivos gerais, bem como iniciativas e ações a desenvolver.

Posteriormente, foi elaborado o plano individual de uma criança, reconhecendo-se que, idealmente, este processo deveria ter sido realizado para todas as crianças do grupo. Para a sua construção, foram definidos os níveis gerais de bem-estar e de implicação, os pontos fortes e os aspetos a melhorar, nomeadamente ao nível da segurança e autoestima, da curiosidade e do impulso exploratório, bem como das competências sociais e comunicacionais. A partir desta análise, delinearão-se objetivos de ação e possíveis iniciativas, tendo sempre presente a importância da partilha da avaliação com a família. Tal como defendem Carvalho e Portugal (2017), este processo permite recolher informação relevante sobre as experiências da criança nos diferentes contextos de vida e possibilita que a família compreenda o trabalho reflexivo desenvolvido pelo educador, sendo igualmente importante refletir com os pais e cuidadores sobre as iniciativas propostas, equacionando a sua participação ativa na implementação das mesmas (p. 59).

Neste sentido, o educador constrói um roteiro para a observação e avaliação individual, “tendo por base as finalidades educativas definidas nas orientações pedagógicas para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 55). No final do período de vigência inicialmente definido, torna-se fundamental rever o plano proposto e avaliar se as iniciativas implementadas permitiram atingir os objetivos estabelecidos, sendo esta informação essencial para a elaboração de um novo plano de intervenção (Carvalho & Portugal, 2017, p. 61).

Considerando as potencialidades, necessidades e interesses do grupo — que se centravam, sobretudo, na escuta de histórias — e tendo em conta que se tratava de um grupo de crianças em estágio sensório-motor, no qual se desenvolve, de forma predominante, a consciência do próprio corpo, revelou-se fundamental criar ambientes de exploração convidativos e seguros. Para tal, torna-se igualmente necessário o papel de adultos de referência atentos, observadores e reflexivos, capazes de promover relações de vinculação positivas (Portugal, G., 2016). A escuta ativa e sensível pressupõe o uso de todos os sentidos, sendo particularmente relevante em contexto de creche, onde as crianças ainda não verbalizam plenamente.

A análise do grupo permitiu identificar aspetos positivos, como a capacidade de algumas crianças partilharem brinquedos, brincarem em conjunto — por exemplo, dançando em pares ao som da música —, demonstrarem atenção e cuidado relativamente à criança com paralisia cerebral e revelarem curiosidade face a experiências novas. Contudo, evidenciou-se a necessidade de promover mais atividades diversificadas para a estimulação da linguagem, nomeadamente momentos de leitura de histórias mais ricos e interativos, bem como oportunidades de movimento e de manuseamento de instrumentos utilizados durante a mediação. Verificou-se ainda a necessidade de reforçar propostas ao nível do desenvolvimento motor, uma vez que, apesar de existirem materiais estimulantes, eram escassos os que implicavam ações como trepar ou escorregar.

Dado que o tema do Projeto Pedagógico da sala era “educar através da música”, a integração da música no quotidiano educativo assumiu particular relevância. Tal como refere Silva (2022), “englobar a música nas experiências do dia a dia constitui uma mais-valia para a criança, permitindo-lhe descobrir-se a si própria e o mundo que a rodeia, através da brincadeira” (p. 4). A música estava presente na rotina diária das crianças, sendo utilizada sobretudo com valor instrumental, nomeadamente nos momentos de acolhimento, arrumação, refeições e transições. Apesar de, em alguns momentos, serem cantadas canções de cumprimento individual, estas não eram utilizadas pelas crianças nas interações entre pares, o que limitava o seu valor intrínseco enquanto forma de comunicação social. A música na infância permite “à criança uma melhor integração no mundo dos sons, sentindo-os e descobrindo como se expressar através deles” (Sousa, 2003, p. 20).

Assim, a prática educativa foi planeada e refletida de acordo com as potencialidades, necessidades e interesses das crianças, articulando-se com o Projeto Pedagógico da sala e com as rotinas e o modo de trabalho da educadora cooperante. As atividades implementadas tiveram como base três objetivos gerais:

- Desenvolver a coordenação motora geral, promovendo o controlo dos movimentos finos, a segurança nas deslocações e a coordenação global do corpo, através de estratégias como amachucar papel, incentivar a autonomia nas refeições, folhear livros, subir e descer obstáculos e explorar túneis;
  - Promover o desenvolvimento da linguagem, estimulando a expressão verbal, o alargamento do vocabulário e o gosto pelo livro, através da mediação de histórias, do canto de canções com ou sem gestos e do feedback positivo às tentativas de comunicação das crianças;
  - Proporcionar vivências na área da Educação e Expressão Musical, sensibilizando para a música, promovendo a desinibição, o sentido rítmico e a coordenação motora, através de atividades que integravam movimento corporal e exploração de instrumentos em grande grupo.

Após a implementação das atividades, constatou-se que as expectativas iniciais foram superadas, uma vez que o grupo revelou elevados níveis de envolvimento e bem-estar. Do ponto de vista das estagiárias, considera-se que também foi demonstrado um elevado grau de envolvimento na dinamização das propostas.

Relativamente ao primeiro objetivo, observou-se um progresso significativo ao nível da motricidade e da interação motora. Inicialmente, algumas crianças revelaram receio em explorar determinados materiais, como o túnel, mas rapidamente demonstraram maior segurança e autonomia nas deslocações. Reconhece-se que a realização da atividade no espaço exterior poderia ter constituído uma mais-valia, proporcionando maior amplitude espacial e contacto com o ar livre. Tal como refere Portugal, G. (2016), é fundamental disponibilizar estruturas que respondam às necessidades de movimento das crianças, reconhecendo que a presença de risco controlado constitui uma experiência importante para o seu desenvolvimento (p. 58).

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, observou-se que a maioria das crianças utilizava palavras isoladas com valor frásico, situando-se no período holofrásico, enquanto uma criança já produzia combinações de duas palavras, características do período telegráfico. Neste sentido, torna-se essencial que o adulto esteja atento às produções das crianças, completando e modelando a linguagem, de forma a enriquecer o vocabulário e a complexidade sintática (Sim-Sim, 2008). As interações durante a mediação de histórias e as canções permitiram às crianças verbalizar sentimentos e pensamentos, contribuindo para o fortalecimento do campo linguístico.

Quanto ao terceiro objetivo, as atividades de expressão musical revelaram-se igualmente positivas, sobretudo pela utilização de instrumentos versáteis e reutilizáveis em

diferentes contextos educativos. A experiência musical permitiu às crianças ouvir, experimentar e criar, constituindo um primeiro passo essencial para a fruição e para a construção de referências sonoras.

Considera-se, contudo, que teria sido pertinente definir um quarto objetivo relacionado com o envolvimento das famílias. Em contexto de creche, o envolvimento parental assume particular importância, devendo as instituições adotar abordagens que promovam a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo (Cardona, 2013). Poderiam ter sido criados momentos de partilha, como a construção de portefólios ou a participação das famílias em atividades de leitura ou música, garantindo sempre a equidade e evitando situações de exclusão.

Deste modo, o envolvimento parental pressupõe o diálogo, a partilha de experiências e a cooperação entre famílias e profissionais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento da comunidade educativa.

Em síntese, o projeto de intervenção desenvolvido em contexto de creche assentou numa prática pedagógica intencional, reflexiva e ajustada às características do grupo, valorizando a observação, a escuta ativa e o bem-estar das crianças como eixos centrais da ação educativa. Apesar das limitações temporais inerentes ao período de estágio, foi possível delinear e implementar propostas pedagógicas coerentes com as necessidades, interesses e potencialidades das crianças, com especial enfoque na música enquanto recurso estruturante do quotidiano educativo. As atividades desenvolvidas evidenciaram a importância de ambientes seguros, afetivamente consistentes e ricos em estímulos, bem como do papel do educador enquanto mediador sensível e atento, capaz de promover experiências significativas que favorecem o desenvolvimento motor, linguístico, social e emocional das crianças. Este projeto constituiu, assim, um contributo relevante para a compreensão da prática em creche e para a consolidação de uma identidade profissional assente na reflexão, na intencionalidade educativa e na centralidade da criança.

### **1.3. Expressão musical: Atividade com instrumentos construídos em contexto de creche**

Conforme nos foi proposto, construímos instrumentos versáteis que pudessem ser reutilizados em diferentes contextos educativos. Assim, construímos chocalhos e tambores e utilizámos também colheres de sobremesa, que serviram de suporte à realização da atividade de Educação e Expressão Musical.

Considerando a importância de associar a música à vivência corporal, torna-se relevante disponibilizar materiais e/ou instrumentos musicais que permitam às crianças

recorrer ao brincar exploratório e manipulativo, favorecendo o desenvolvimento motor e cognitivo, ao “aperfeiçoar os seus movimentos finos, descobrindo e integrando cognitivamente as propriedades que descobre” (Portugal, G., 2016, p. 48).

A atividade iniciou-se com as crianças sentadas no centro da sala, formando um semicírculo, tendo as estagiárias participado também nesse momento, ao nível das crianças. A planificação previa uma duração aproximada de 25 minutos; contudo, a atividade prolongou-se por cerca de uma hora, não só porque se tratava de um grupo que apreciava momentos de escuta de histórias e canções, mas também devido às sugestões da educadora cooperante e da orientadora de estágio relativamente a possíveis enriquecimentos, como a inclusão de canções já conhecidas pelo grupo e, no final, a colocação de uma música mais animada para incentivar a dança.

Se voltasse a dinamizar esta atividade, reformularia a forma de abordagem inicial, explicando e exemplificando com maior clareza o que iria acontecer, de modo a tornar a proposta mais simples e previsível para as crianças. Por exemplo, na etapa destinada à exploração de sons com diferentes alturas, colocaria a música a tocar e pediria às crianças que imitassem os gestos que eu estaria a realizar. Depois, como fator surpresa, tocaria os instrumentos (tambor e colheres) atrás das costas, convidando-as a identificar os sons. Em seguida, circularia pela sala a tocar os instrumentos, para que as crianças pudessem seguir o som, promovendo atenção auditiva e envolvimento corporal.

Após a implementação, tomei consciência de que as minhas expectativas iniciais foram superadas: receava que as crianças não aderissem de forma tão consistente às propostas, mas tal não se verificou. Pelo contrário, o grupo revelou-se muito entusiasmado, expressivo e divertido, evidenciando níveis elevados de envolvimento e bem-estar.

Em síntese, esta atividade de expressão musical com instrumentos construídos revelou-se uma experiência pedagogicamente significativa, ao promover não apenas a exploração sonora e motora, mas também elevados níveis de envolvimento, prazer e bem-estar emocional nas crianças. A utilização de materiais simples e acessíveis, aliada a uma mediação flexível e sensível por parte do adulto, permitiu criar um ambiente educativo estimulante, onde as crianças puderam agir, experimentar e expressar-se livremente. Esta vivência reforça a importância da música enquanto linguagem privilegiada na creche, capaz de articular corpo, emoção e relação, contribuindo para o desenvolvimento global da criança e para a construção de experiências educativas positivas e significativas.

#### **1.4. Análise reflexiva**

Ao longo da Prática Profissional em contexto de Creche, adquiri uma compreensão mais aprofundada da importância da observação, da escuta ativa e da avaliação enquanto processos indissociáveis da ação educativa. Tal como defendem Carvalho e Portugal (2017), a avaliação deve ser entendida como um elemento integrante do processo educativo, permitindo definir critérios para o planeamento de atividades e criar situações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as áreas. Trata-se de uma avaliação de natureza reflexiva, contínua e contextualizada.

Embora o processo educativo deva assumir-se como flexível, envolve, de forma sistemática, a recolha de informação através da observação e da escuta ativa, a documentação e o registo, a reflexão e a ação pedagógica (Portugal, E., 2016). Ao longo do estágio, aprendi a escutar as crianças e a partir dos seus interesses, curiosidades e motivações. Foi possível observar níveis elevados de bem-estar e envolvimento durante a mediação de histórias, no manuseamento de instrumentos musicais e na realização de atividades de Educação da Motricidade e da Interação Motora. Reconhecer estas oportunidades de aprendizagem revelou-se essencial para promover o desenvolvimento e a construção de conhecimentos, assumindo o educador o papel de mediador desse processo (Vygotsky, como citado em Caram, 2009).

O envolvimento das crianças em atividades do quotidiano, como as rotinas de refeição e higiene, constitui igualmente um contexto privilegiado para o desenvolvimento da autonomia e de competências sociais. Durante a refeição, por exemplo, é fundamental proporcionar tempo, tranquilidade e espaço para que a criança possa experimentar, participar e agir de forma autónoma, sendo o adulto um apoio disponível e sensível às suas necessidades. A definição de regras deve, neste sentido, ser equilibrada com o respeito pelos ritmos e capacidades individuais das crianças.

Durante o estágio, observei que o planeamento das atividades era maioritariamente conduzido pela educadora cooperante, com pouca margem de flexibilidade nas rotinas diárias. Apesar de se promover a autonomia em alguns momentos, como o uso da colher durante as refeições, existiam práticas mais rígidas, nomeadamente a imposição da alimentação e a limitação da participação ativa das crianças nos momentos de higiene. Estas observações reforçaram a importância de uma prática pedagógica mais flexível e centrada na criança, em que o adulto observe, escute e parta do que a criança já sabe e é capaz de fazer.

Nos primeiros dias de estágio, senti que a presença das estagiárias gerou alguma retração no grupo. No entanto, à medida que se foi construindo uma relação segura e consistente, começaram a surgir sinais claros de vinculação: as crianças pronunciavam os

nossos nomes, procuravam-nos para brincar e demonstravam tristeza aquando da nossa ausência. Tal como defende Portugal, G. (2016), o desenvolvimento de relações estáveis, baseadas no acolhimento e no respeito, promove o bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Este estágio contribuiu também de forma significativa para o meu percurso investigativo, permitindo compreender que, nesta faixa etária, o bem-estar está fortemente associado ao movimento e à ação corporal, particularmente quando articulados com a música. A relação espontânea entre música e movimento constitui uma característica central do bem-estar infantil, uma vez que a criança revela prazer em mover-se, explorar o corpo e expressar-se corporalmente (Center for Experiential Education, SAC – University of Leuven – Belgium, & Universidade de Aveiro [CEE], s.d.).

Observou-se que, quando as propostas musicais implicavam imobilidade prolongada, apesar de existir atenção auditiva, os níveis de bem-estar tendiam a ser médios ou flutuantes, caracterizados por uma postura neutra e pela ausência de sinais claros de prazer (CEE, s.d.). Em contraste, as atividades musicais que integravam movimento e exploração de instrumentos construídos com materiais reutilizáveis promoveram elevados níveis de envolvimento, alegria e expressão emocional.

Através do movimento e da escuta ativa, as crianças desenvolveram não apenas competências musicais, mas também capacidades ao nível da coordenação motora, da interação social e da regulação emocional. Esta experiência permitiu-me aprofundar a escuta pedagógica e a leitura dos sinais não verbais das crianças, competências essenciais para uma intervenção educativa intencional em contexto de creche.

Em suma, a Prática Profissional em Creche constituiu um contributo fundamental para a construção da minha identidade profissional, ao desafiar-me a planear e refletir a ação pedagógica com base na observação, na escuta e no respeito pelos ritmos individuais das crianças. A valorização do bem-estar como eixo central da prática educativa revelou-se determinante, não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para a consolidação de uma postura profissional mais consciente, sensível e fundamentada, que viria a sustentar a componente investigativa desenvolvida na Parte II deste relatório.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I**

### **2.1. Contexto educativo**

Com base na observação e na informação recolhida a partir do Projeto Educativo, o Jardim de Infância onde realizei o estágio é uma escola pública e encontra-se situada no meio urbano da cidade de Santarém. Abrange uma extensa área geográfica, apresentando, deste modo, uma variedade socioeconómica, cultural e religiosa no seio educativo devido à mistura do meio rural com o urbano, “com qualificações e literacia muito diversas, de vários grupos sociais, de estrangeiros, de idosos e de casais jovens”. Nos arredores do Agrupamento, “existem, a nível cultural global, diversas estruturas recreativas e culturais, bem como um património histórico-cultural valioso que enriquecem a realidades educativa e possibilitam o enquadramento cultural da comunidade educativa” (AEAH, 2011, p. 4).

Portanto, o Jardim de Infância tem um ambiente agradável, acolhedor, com um potencial ao nível dos espaços interiores e exteriores. Na proximidade, existem alguns recursos que podem ser usados para promover oportunidades de desenvolvimento para as crianças, nomeadamente no estabelecimento de relações com pessoas da comunidade, como por exemplo, visitar o jardim do vizinho da escola, o qual plantou inúmeras plantas numa extensa área pública da rua onde mora. De quinze em quinze dias, o grupo frequentava uma aula de ténis, realizada no Clube de Ténis, deslocando-se a pé. De acordo com o Projeto Educativo, o agrupamento pretende envolver os alunos em projetos próprios, através do currículo diversificado, nos termos da legislação em vigor. Tem em conta as “necessidades socioeducativas da sociedade atual que se revelam na família e no meio de onde provêm os alunos” (AEAH, 2011).

Quanto ao horário, a entidade cooperante encontrava-se aberta de 2.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> feira, das 8:30h às 17:30h, sendo que a componente letiva funcionava das 9:00h às 15:30h. As atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular, neste caso as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) funcionavam à 2.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> feira das 15:45h às 16:30h e à 3.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> feira das 15:45h às 17:15h, eram de frequência facultativa, “com caráter de animação lúdica, social e cultural, com ou sem prolongamento de horário, para apoio à família, organizadas pelos docentes titulares de grupo e dinamizadas por técnicos especiais e Assistentes Operacionais” (AEAH, 2011). O agrupamento também dispõe de bibliotecas escolares / salas de leitura, para realização de “atividades educativas no âmbito do desenvolvimento do currículo, de literacias e de aprendizagens sociais e culturais, bem como de formação em áreas específicas (AEAH, 2011).

Relativamente à participação dos pais e da comunidade a educadora cooperante considerava que as entrevistas aos pais eram desnecessárias porque eles só davam as informações que consideravam necessárias e apropriadas, o que também não favorecia em nada o trabalho feito com as crianças. Para além de que alguns apenas falavam determinados dialetos e línguas estrangeiras o que se tornava um obstáculo difícil de contornar. Deste modo, enquanto estive no local do estágio não foi possível contactar com as famílias das crianças. Pensei inclusive fazer entrevistas aos encarregados de educação, mas o que foi explicado foi que era difícil devido às diferenças linguísticas. Também pensei em propor a alguns pais virem à escola para fazer uma atividade, mas também não foi aceite. De acordo com o que foi explicado, havia pais que saíam de madrugada de casa e que chegavam tarde, porque trabalhavam no campo e longe da cidade. Existiam dois elementos dos Encarregados de educação eleitos para representarem os restantes pertencentes ao grupo.

Quanto ao espaço físico, tal como consta no Projeto Educativo, apesar da construção da escola ser anterior a 2000, as suas infraestruturas têm vindo a ser melhoradas. A entidade é constituída por apenas um edifício de rés-do-chão, circundado por um recreio coberto e descoberto, por vezes os dois grupos partilhavam o mesmo espaço no exterior, por exemplo, no Dia da Criança planeámos brincadeiras e alguns jogos tradicionais para fazer com as crianças, em conjunto, no exterior. Duas salas de aula: uma para o grupo um e outra para o grupo dois. Não era usual as turmas juntarem-se, apenas aconteceu no Dia da Criança, em que se juntaram na sala do grupo um para visualizarem um filme. Uma sala ou gabinete de apoio à prática letiva que era usada para reuniões durante as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e/ou para as crianças descansarem (algumas ainda tinham necessidade de dormir a sesta depois do almoço). Uma sala polivalente que servia de refeitório (onde os dois grupos se juntam durante as horas da refeição e aquando da chegada à escola) e de apoio às aulas de educação física. Uma sala de trabalho para professores, usada para preparação de trabalho / material didático, para reuniões com pais e/ou encarregados de educação e também para apoio a alguma criança que precise de estar num sítio mais sossegado. Uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para o corpo docente e não docente, uma sala de arrumos, que serve de dispensa para a arrumação de material didático e outros, e também era usado pelo pessoal não docente para fazer as refeições e descansar, uma copa para fazer a preparação das refeições e para a lavagem da louça.

A sala onde decorreu o estágio pertencia ao grupo dois, onde existiam alguns instrumentos de pilotagem pedagógica: mapa de presenças que permitia às crianças identificarem e contarem o número de colegas existentes e o mapa ou a tabela do tempo que

permitia às crianças a identificação do tempo meteorológico e o dia da semana. Também estava dividida por áreas de interesse, o que possibilitava às crianças escolherem diversas atividades, são elas:

- Área da casinha – que continha bonecos, roupas, cozinha e respetivos utensílios, telefone, etc. onde as crianças podiam explorar diferentes papéis e situações do dia-a-dia por meio de brincadeiras, como o faz de conta ou através do imaginário. Os seus objetivos são: estimular a imaginação, a expressão espontânea através do jogo simbólico, a linguagem, a interação social, o desenvolvimento emocional e a criatividade.

- Área da pintura - que oferece às crianças a oportunidade de explorar diferentes materiais, cores e texturas, incentivando a expressão criativa, o desenvolvimento da coordenação motora fina e a apreciação estética.

- Área das artes visuais – que correspondia à zona de desenho, recorte, colagem e modelagem, que permitia que as crianças expressassem a sua criatividade, representassem as suas ideias e perceções, desenvolvessem a destreza manual e criassem composições artísticas;

- Área dos jogos de mesa - que irá promover o desenvolvimento de habilidades sociais, como partilhar, esperar pela sua vez e respeitar regras. Ainda proporcionava o pensamento lógico-matemático através da construção de puzzles, por exemplo, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

- Área do tapete – onde se encontravam os jogos de construção, que ofereciam às crianças a oportunidade de explorarem e experimentarem com diferentes materiais e técnicas de construção. Com os objetivos de promover o desenvolvimento de habilidades motoras, o pensamento criativo, a resolução de problemas e a cooperação entre as crianças. Sendo esta uma área em que se faziam a maioria das atividades, proporcionava também uma articulação de conteúdos e era proporcionadora de situações de diálogo de partilha, permitia o desenvolvimento da capacidade de atenção, observação e compreensão.

- Área da leitura - era um espaço dedicado à leitura e ao acesso de livros, que proporcionava o contacto com imagens e com a escrita, que tem como objetivos: promover o interesse pela leitura, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação do vocabulário, a imaginação e a exploração do mundo literário, estimular a familiarização com o código escrito.

A rotina da sala incluía a receção das crianças das 8:30h às 9:00h, das 9:15h às 9:45h era o acolhimento (canção do bom dia, diálogo sobre as novidades, marcação no quadro de presenças, marcação do dia da semana e do estado do tempo). Das 9:45h às 10:15h as crianças faziam a exploração das áreas da sala. Das 10:15h às 10:45h higiene e lanche, das 10:45h às 11:30h recreio livre / orientado. Das 11:45h às 12:20h atividade orientada e das

12:25h às 14:00h higiene, almoço e recreio. Das 14:15h às 15:00h hora do conto / exploração e/ou continuação das atividades começadas e, posteriormente, das 15:10h às 15:30h hora da fruta escolar. Das 15:30h às 17:30h final das atividades letivas / acolhimento.

Segundo Hohmann & Weikart (2009) a rotina propicia:

À criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam, e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados (p. 224).

A equipa educativa da sala onde estagiei era composta pela educadora titular e por assistentes operacionais. A educadora titular encontrava-se ao abrigo do Artigo 79.º, que conferia a redução de cinco horas semanais na componente letiva, deste modo, às quartas-feiras era substituída por outra educadora. Por outro lado, o grupo era constituído por 24 crianças, 13 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Dezasseis crianças estavam pela primeira vez no Jardim de Infância e 13 crianças provinham de famílias que eram de diferentes culturas e que não falavam o português de Portugal no seu seio familiar, o que colocava desafios adicionais à dinâmica do grupo. Existiam duas crianças que não falavam nem compreendiam bem o português, sendo que uma delas se falasse inglês com ela compreendia um pouco melhor. Havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, com perturbação do espectro do autismo, mas era incluída em todas as atividades e rotinas diárias do jardim de infância. Tinha de se ter especial atenção porque necessitava de estar constantemente ocupada. Por vezes, brincava sozinha e quando tinha um brinquedo nenhum colega ou mesmo adulto o podia retirar, outras vezes brincava a par com outras crianças, mas tinha de ser ela sempre a comandar a brincadeira, senão corria mal. Uma outra criança estava sinalizada pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Como se tratava de um assunto sigiloso, não nos era permitido participar em reuniões, apesar de termos mostrado esse interesse.

Durante algumas atividades que as crianças realizaram, em que era necessário o trabalho em equipa que acabou por não acontecer, apercebemo-nos de que muitas crianças não conseguiam, ainda, trabalhar em cooperação. Entendemos também que os interesses das crianças passavam por atividades que implicassem o movimento, e que tinham tarefas em que elas podiam mexer e experimentar.

Durante as semanas, fui fazendo algumas perguntas às crianças de modo a perceber a opinião delas e, desta forma, comecei por querer saber o que gostavam mais de fazer no jardim de infância, obtive respostas como: brincar, desenhar, fazer jogos (apanhada,

escondidas, correr), fazer ginástica, brincar na casinha, fazer pinturas, brincar com legos, ver livros, desenhar, brincar na areia, brincar no escorrega. Em relação ao espaço preferido das crianças, a maior parte respondeu exterior. Também perguntei o que já tinham aprendido no jardim de infância, ao que responderam que aprenderam a fazer flores, coroas, corações, a limpar a roupa, a desenhar, a pintar, a cantar, andar no escorrega, entre outras. Por fim, perguntei se havia alguma brincadeira/atividade que as crianças gostassem de fazer, mas que ainda não tinham feito: cozinhar, brincar com um robot, brincar num barco verdadeiro, ver futebol, brincar com água.

Efetivamente observei que o grupo, no geral, apresentava alguma dificuldade na compreensão do que lhes era transmitido, tinham alguma dificuldade de concentração e atenção o que, por vezes, comprometia a finalização das tarefas ou implicava a mudança constante de estratégias. Tive de ser assertiva, impor limites, separar certas crianças, ou seja, não as deixar ficar sentadas lado a lado, dar alternativas às crianças e não dizer apenas não, falar no tom de voz mais baixo e dirigir-me às crianças cara com cara e não a gritar do outro lado da sala.

A análise do contexto educativo, das características do grupo e das dinâmicas observadas permitiu identificar necessidades específicas ao nível da comunicação, da atenção, da cooperação e da participação ativa das crianças. Estes elementos constituíram a base para a definição do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I, apresentado no subtópico seguinte.

## **2.2. Projeto de intervenção**

Atendendo ao facto de ser primavera e da turma ter estado a fazer umas borboletas em papel, que posteriormente seriam colocadas num painel na sala de aula, inicialmente fizemos planificações relacionadas com a metamorfose da borboleta e também falámos e fizemos atividades sobre as andorinhas. Contudo, o projeto implementado centrou-se, maioritariamente, no tema dos dragões, dos castelos, das princesas, dos príncipes, das rainhas e dos reis. Após a adaptação à rotina, bem como à forma de trabalho da educadora cooperante, planeei e refleti, tendo também em conta aquilo que as crianças já estavam habituadas a fazer e ao tema do projeto de sala.

É importante referir que, embora a educadora referisse seguir a metodologia de projeto, a dinâmica do grupo e o tempo disponível limitaram a sua implementação, uma vez que esta abordagem exige continuidade, tempo de aprofundamento e envolvimento ativo das crianças (Formosinho & Araújo, 2006). O seu objetivo principal foi promover a adaptação das

crianças ao contexto pré-escolar. Deste modo, para além dos objetivos específicos relativos à temática do projeto de sala, foram priorizadas atividades com os seguintes objetivos gerais:

- Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação;
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;
- Cooperar com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.

Consideramos que, com as atividades realizadas, houve dificuldade em conseguirmos que as crianças atingissem o segundo, quarto e quinto objetivos, aqueles que diziam respeito à parte de cooperação com os outros, apesar de observarmos que as crianças compreendiam as mensagens que lhes transmitíamos, tal como mostravam respeito pelos outros e pelas suas opiniões.

Teria sido de extrema importância colocar as crianças como principais intervenientes na construção ou na procura e partilha do conhecimento, tornando-me como mera facilitadora da informação ou do conhecimento, mas tal não foi possível.

Segundo Laevers (1994, 2011, como citado em Silva et al., 2016), o envolvimento ou a implicação é o

Estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo. O envolvimento das crianças pode ser reconhecido pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência, e a criatividade e a complexidade da ação desenvolvida (p. 107).

Em síntese, o projeto de intervenção desenvolvido em Jardim de Infância I procurou responder às características do grupo e às dinâmicas observadas no contexto educativo, ainda que condicionado por limitações temporais e organizacionais. Apesar das dificuldades sentidas ao nível da cooperação e do trabalho em equipa, as atividades realizadas permitiram promover a compreensão de mensagens orais, o respeito pelo outro e momentos de envolvimento significativo. Estas experiências evidenciaram a importância de criar contextos pedagógicos que favoreçam a participação ativa das crianças e reforçaram a necessidade de práticas educativas mais centradas no envolvimento e na implicação, enquanto condições fundamentais para aprendizagens significativas.

As opções pedagógicas adotadas no projeto de intervenção procuraram responder às necessidades identificadas no grupo, privilegiando propostas que favorecessem a participação ativa, a expressão corporal e o envolvimento das crianças. Neste contexto, as atividades de expressão musical e corporal assumiram um papel central, constituindo-se como estratégias privilegiadas para a promoção do bem-estar, tal como se descreve e analisa no ponto seguinte.

### **2.3. Atividades de expressão musical e corporal: Uma abordagem ativa para promover o bem-estar**

Enquanto, em contexto de Creche, foi destacada uma atividade de Educação e Expressão Musical, a escolha desta atividade, desenvolvida na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Dança, em contexto de Jardim de Infância, deveu-se à constatação, resultante da experiência anterior, de que a música pode promover diversas competências — ao nível auditivo, vocal, rítmico e motor — desde que integrada numa abordagem ativa, centrada na ação e no envolvimento da criança.

A atividade iniciou-se com a criação simbólica de um *bando*, a partir das andorinhas de barro construídas pelas crianças no dia anterior. Num primeiro momento, em grande grupo, observaram-se as produções realizadas, tendo as crianças a oportunidade de apreciar os trabalhos e de expressar opiniões. De seguida, foi explorado o conceito de *bando*, explicando-se que as andorinhas vivem em grupo e refletindo-se, em conjunto, sobre o significado dessa organização. A partir desta partilha, as crianças criaram simbolicamente o seu próprio bando.

Posteriormente, o grupo deslocou-se para a sala polivalente, onde foi proposto um jogo com recurso ao paraquedas. Apesar de a explicação das regras ter sido clara, verificou-se dificuldade na cooperação e no cumprimento das orientações previamente acordadas. As crianças que deveriam dançar e “voar” ao som da música não o faziam, enquanto algumas se colocavam debaixo do paraquedas, deitando-se ou gritando, e outras agitavam-no de forma excessiva. Quando era utilizado o apito como sinal de transição, o grupo não respondia conforme combinado, revelando dificuldades ao nível da autorregulação e do trabalho cooperativo.

Face a esta situação, e após reflexão conjunta entre estagiárias e educadora cooperante, decidiu-se adaptar a proposta, retirando o paraquedas da atividade. As regras foram novamente explicadas, mantendo-se a música e o movimento corporal. Esta alteração teve um impacto positivo imediato: as crianças mostraram-se mais tranquilas, recetivas e disponíveis para seguir as orientações, evidenciando maior controlo corporal e melhor organização da ação.

Numa outra atividade, realizada durante o momento de acolhimento da manhã, as crianças foram convidadas a cantar a canção do “Bom Dia”, inicialmente sem qualquer suporte corporal ou instrumental. Num segundo momento, introduziu-se a marcação rítmica com palmas e, numa terceira fase, disponibilizaram-se instrumentos musicais simples — clavas, guizeiras, maracas e pandeiretas — para acompanhamento da canção. Observou-se que o grupo demonstrou maior facilidade na marcação do ritmo quando utilizava instrumentos, comparativamente à utilização exclusiva do corpo. Para além disso, as crianças revelaram prazer na exploração sonora, alternando entre o uso de instrumentos iguais ou diferentes, o que contribuiu para um aumento visível do envolvimento e do bem-estar.

As atividades de expressão musical e corporal desenvolvidas neste contexto evidenciaram que o envolvimento ativo da criança — através do movimento, da exploração sonora e da adaptação das propostas às respostas do grupo — constitui um fator determinante para a promoção do bem-estar emocional. A possibilidade de ajustar as atividades em função das reações observadas revelou-se essencial para criar um ambiente mais regulado, participativo e significativo, reforçando a importância de uma pedagogia flexível, sensível e centrada na criança.

As situações descritas neste contexto de Jardim de Infância permitem identificar, de forma empírica, manifestações concretas de bem-estar e de envolvimento, tal como conceptualizadas no enquadramento teórico que sustenta a componente investigativa deste relatório. A maior receptividade das crianças, a expressão de alegria, a vitalidade demonstrada através do movimento espontâneo, bem como a melhoria da tranquilidade e da autorregulação quando as propostas foram ajustadas à ação corporal e à exploração ativa, constituem indicadores consistentes de bem-estar emocional, de acordo com os referenciais de Laevers (2005) e de Portugal e Laevers (2018). Estas observações reforçaram a pertinência de analisar, na Parte II, de forma sistemática, a relação entre atividades musicais ativas — com e sem instrumentos — e os níveis de bem-estar emocional das crianças em idade pré-escolar.

## **2.4. Análise reflexiva**

Sem dúvida, este estágio foi o mais desafiador, na medida em que, num curto espaço de tempo e quase em contrarrelógio, tive de mobilizar estratégias para gerir um grupo com características muito particulares e diversificadas. Esta exigência revelou-se uma mais-valia significativa, tanto para o meu desenvolvimento profissional futuro como para o meu crescimento pessoal.

Ao longo da prática, aprendi a adaptar as atividades às necessidades reais das crianças, uma vez que nem sempre foi possível concretizá-las conforme inicialmente previsto. Esta realidade obrigou-me a desenvolver competências de flexibilidade, assertividade e gestão de limites, procurando não recorrer apenas à negação, mas antes oferecer alternativas, falar num tom de voz mais baixo e dirigir-me às crianças de forma próxima, cara a cara, evitando intervenções à distância ou em tom elevado. Em algumas situações, revelou-se igualmente necessário trabalhar com as crianças em pequenos grupos, organizando a intervenção de forma faseada. Estas estratégias permitiram uma gestão mais eficaz do grupo e do tempo, bem como um maior envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Por outro lado, o contacto com a educadora cooperante e o conhecimento das realidades familiares, das dificuldades e das origens das crianças tiveram um impacto significativo na forma como passei a intervir. Esta partilha tornou-me mais atenta às fragilidades individuais e mais sensível às necessidades emocionais do grupo. Procurei, assim, colocar-me no lugar das crianças e refletir sobre o que seria mais adequado para cada uma, reconhecendo a importância de equilibrar a definição de limites com a afetividade. A partir do momento em que comecei a adotar esta postura, observei que as crianças se tornaram mais atentas, recetivas e disponíveis para a interação.

Embora a educadora cooperante referisse frequentemente a necessidade de preparar as crianças para a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero que a Educação Pré-Escolar deve preparar, em simultâneo, para a escola e para a vida. Assim, para além do objetivo de adaptação ao contexto pré-escolar, torna-se fundamental manter um equilíbrio metodológico: as crianças necessitam de oportunidades de trabalho colaborativo, mas também de experiências individuais que promovam a autonomia. Do mesmo modo, embora seja essencial atender aos interesses das crianças, cabe ao adulto a responsabilidade de selecionar e orientar propostas educativas que sejam verdadeiramente benéficas, adotando estratégias que conciliem intencionalidade pedagógica e respeito pelo ritmo infantil.

Neste sentido, identifiquei como referência orientadora as três categorias do comportamento do educador que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, propostas por Bertram e Pascal (2006, como citado em Luís & Portugal, 2016):

- Estimulação, através da proposta de atividades abertas que ampliem os interesses e capacidades das crianças;
- Sensibilidade, manifestada no reconhecimento e respeito pelos sentimentos e pelo bem-estar emocional;
- Autonomia, promovendo oportunidades de escolha, experimentação e participação ativa.

Reconheço, contudo, que uma das dificuldades sentidas foi a limitada possibilidade de envolver as crianças na planificação das atividades e na sua própria autoavaliação, o que condicionou, em certa medida, a promoção da autonomia e da estimulação.

Considero, assim, fundamental impulsionar a qualidade da ação educativa através da reflexão sistemática sobre a prática, uma vez que Luís e Portugal (2016) defendem que a análise e avaliação das práticas pedagógicas, apoiadas nas escalas de empenhamento, podem assumir-se como um importante motor de desenvolvimento e crescimento profissional.

A música voltou a assumir um papel de destaque, agora numa vertente mais estruturada, associada ao movimento e à dança. A atividade com o paraquedas e a criação do “bando de andorinhas” revelaram-se inicialmente desafiadoras ao nível da gestão do grupo, evidenciando dificuldades na autorregulação e no cumprimento de regras. A decisão de reformular a proposta, retirando o paraquedas e privilegiando uma abordagem mais livre, resultou num aumento visível do bem-estar e do envolvimento das crianças. Este episódio foi determinante para consolidar a minha capacidade de análise crítica da ação pedagógica e de adaptação do planeado às necessidades reais do grupo.

Também nas rotinas diárias, como o acolhimento, a música demonstrou um forte potencial regulador, promovendo maior atenção, expressão rítmica e prazer na repetição.

Em síntese, este estágio foi essencial para o desenvolvimento de competências de gestão de grupo, planeamento com intencionalidade e prática reflexiva, aprofundando o entendimento do papel da música como mediadora de aprendizagens e promotora do bem-estar emocional em contexto de Educação Pré-Escolar.

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II**

#### **3.1. Contexto educativo**

Este último estágio do curso do mestrado em educação pré-escolar, realizou-se na mesma instituição da prática pedagógica anterior, cuja caracterização da entidade cooperante está descrita no tópico 2.1.

Quanto ao horário, depois da componente letiva, as atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular, neste caso as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) funcionavam à 2.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> feira das 16:30h às 17:15h (Nutriser e Brincar sobre rodas, respetivamente), à 3.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> feira das 15:45h às 16:30h (Educarte e Brincar sobre rodas, respetivamente) e à 5.<sup>a</sup> feira das 15:45h às 17:15h (Nutriser e Educarte), eram de frequência facultativa, “com carácter de animação lúdica, social e cultural, com ou sem prolongamento de horário, para apoio à família, organizadas pelos docentes titulares de grupo e dinamizadas por técnicos especiais e Assistentes Operacionais” (AEAH, 2011).

Durante o decorrer da prática pedagógica, foi possível realizar um primeiro contacto com o grupo através de observações diretas e conversas informais com a educadora cooperante. Constatou-se que o grupo era heterogéneo, composto por 21 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais 10 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Dado que o estágio decorreu no início do ano letivo, foi notório que as crianças ainda se encontravam em processo de adaptação à rotina do jardim de infância e à educadora. Neste sentido, esta direcionou a sua prática para facilitar essa transição, dedicando especial atenção às necessidades emocionais e sociais das crianças, sobretudo tendo em conta que 10 delas estavam a frequentar, pela primeira vez, o contexto de educação pré-escolar. Paralelamente, foi promovida a aquisição de hábitos de autonomia, adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento de cada criança.

A principal estratégia adotada para conhecer melhor o grupo consistiu na observação direta, contínua e intencional das interações, comportamentos e necessidades individuais das crianças. Embora o Projeto Curricular de Grupo ainda não estivesse concluído à data da intervenção, foi possível recolher informações relevantes que contribuíram para a compreensão do contexto educativo.

Verificou-se ainda que o grupo apresentava uma diversidade cultural significativa, integrando crianças provenientes de diferentes países, nomeadamente do Brasil, da Índia e da Ucrânia. Esta diversidade representa uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e promotoras da interculturalidade. Observou-se que a

maioria das crianças realizava as refeições no jardim de infância, o que reforça a importância da oferta de uma alimentação equilibrada e adequada às necessidades nutricionais das crianças. Além disso, muitas participavam nas Atividades de Apoio à Família, o que evidencia a relevância deste serviço no apoio à organização familiar.

Importa também destacar que algumas crianças apresentavam necessidades educativas especiais, tendo sido encaminhadas para apoio especializado, nomeadamente na área da terapia da fala. Esta medida reflete uma abordagem inclusiva e centrada na criança, garantindo a resposta às suas especificidades e promovendo o seu pleno desenvolvimento.

O grupo em questão evidenciou diversas características positivas ao longo da prática pedagógica. Verificou-se entusiasmo por parte das crianças nas atividades de criação, construção, desenho e dramatização, revelando uma predisposição natural para experiências artísticas e lúdicas. Tal comportamento corrobora o que é referido nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016), onde se destaca que as expressões artísticas são “formas privilegiadas de comunicação e expressão das crianças” (p. 89), permitindo-lhes explorar o mundo, comunicar sentimentos e desenvolver a imaginação.

Além disso, observou-se um interesse significativo por atividades de leitura e escuta de histórias, bem como pela fruição musical, demonstrando uma curiosidade ativa por diferentes linguagens expressivas. De acordo com Vygotsky (1998), a imaginação infantil, expressa através da arte e da brincadeira simbólica, constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Outro aspeto a destacar foi o envolvimento positivo das crianças nas atividades propostas. A participação ativa e o contentamento manifestado durante as experiências pedagógicas revelam uma boa adaptação ao ambiente educativo e um sentimento de pertença ao grupo. A colaboração na organização e arrumação dos materiais demonstrou sentido de responsabilidade, valorização do espaço comum e práticas de cooperação, o que vai ao encontro da perspetiva das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016), ao afirmarem que a construção da autonomia e da responsabilidade se desenvolve através de experiências sociais significativas e da participação ativa no grupo.

Contudo, também foram identificados alguns desafios no quotidiano do grupo. Inicialmente, constatou-se que determinadas áreas da sala, como a zona destinada aos jogos de chão, não eram utilizadas de forma intencional, sendo comum as crianças atirarem peças para a área da casinha, situada nas proximidades. Contudo, ao longo da prática, foi possível observar uma evolução positiva, com uma utilização mais adequada dos espaços, reflexo de um trabalho contínuo de orientação e reestruturação das rotinas.

Outro aspeto a considerar foi a tendência de algumas crianças em transitarem entre áreas da sala sem procederem à arrumação dos materiais previamente utilizados. Esta dificuldade em manter a organização e cumprir com as regras estabelecidas exige, segundo Kishimoto (2007), um acompanhamento próximo do adulto, que deve assumir um papel mediador, incentivando comportamentos responsáveis e promovendo a interiorização progressiva de normas sociais.

A sala onde decorreu o estágio integrava o grupo 2 e encontrava-se organizada com diversos instrumentos de pilotagem pedagógica, como por exemplo o mapa de presenças, o qual promove o desenvolvimento de competências de literacia e numeracia iniciais, bem como a construção de noções temporais e a apropriação da rotina diária (Silva et al., 2016).

O espaço educativo estava estruturado em áreas de interesse, de modo a favorecer a autonomia, a escolha consciente e a ação intencional da criança no seu processo de aprendizagem (Kishimoto, 2007). Tal como referido na prática pedagógica anterior, cada área apresentava objetivos específicos e materiais adequados ao desenvolvimento global das crianças: casinha, pinturas e artes visuais, jogos de mesa, área do tapete e a área da leitura.

A organização do ambiente educativo, conforme preconizado pelas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016), visa proporcionar contextos ricos e intencionais, promotores da curiosidade, da exploração e do desenvolvimento global da criança, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades individuais.

Adicionalmente, verificou-se que o tempo de atenção sustentada em atividades específicas era, por vezes, reduzido, o que exigiu a experimentação de estratégias diversificadas para prolongar o envolvimento das crianças. A este respeito, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016) salientam que “a atenção e a concentração da criança são progressivamente desenvolvidas através de propostas desafiantes e adequadas aos seus interesses e ritmos de aprendizagem” (p. 45).

Embora predominasse um ambiente de cooperação durante as brincadeiras, foram observados alguns episódios de comportamento agressivo entre pares, evidenciando a necessidade de trabalhar intencionalmente as competências sociais e emocionais. De acordo com Goleman (1995), o desenvolvimento da inteligência emocional na infância é fundamental para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a resolução de conflitos de forma construtiva. Assim, torna-se essencial que o educador promova, de forma contínua, situações pedagógicas que incentivem a empatia, a comunicação positiva e o respeito mútuo.

A análise do contexto educativo e das características do grupo permitiu identificar potencialidades, necessidades e desafios específicos, sobretudo ao nível da adaptação, da autorregulação emocional, da cooperação e do envolvimento nas atividades. Estas

observações constituíram a base para a definição do projeto de intervenção pedagógica, orientado por uma prática intencional, flexível e ajustada às dinâmicas do grupo, que se apresenta no ponto seguinte.

### **3.2. Projeto de intervenção**

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido esteve alinhado com os princípios orientadores do Projeto Educativo do AEAH e com as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Embora este tipo de projeto deva ser concebido como um processo dinâmico, com ciclos contínuos de planificação, ação, observação e avaliação (Formosinho & Araújo, 2006), no contexto específico deste estágio, essa abordagem foi limitada devido à sua curta duração.

No início da prática pedagógica, foi realizada uma avaliação diagnóstica, fundamental para recolher informações sobre o grupo e compreender os interesses, ritmos e necessidades individuais das crianças (Ministério da Educação, 2016). Através da observação sistemática das interações e das escolhas livres, foi possível identificar um interesse particular pelo meio natural, o que conduziu à seleção do tema central do projeto: “Sensações e Experiências Naturais”.

Este projeto, em continuidade com o trabalho anteriormente iniciado pela educadora cooperante, teve como foco a exploração de elementos naturais, como frutas da época e azeitonas, integrando conteúdos da área do conhecimento do mundo, em particular das ciências naturais. De acordo com Silva et al. (2016), promover a curiosidade científica desde os primeiros anos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de formulação de hipóteses e da análise de informação com base na experiência.

As atividades propostas foram orientadas por objetivos que visaram fomentar a criatividade, a autonomia e a responsabilidade das crianças, em conformidade com os princípios das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Estas competências foram trabalhadas através de experiências diversificadas, que promoveram, por exemplo:

- o respeito pelas ideias e perspetivas dos outros;
- a partilha de responsabilidades em contextos de grupo;
- a participação ativa em situações de jogo com regras;
- o uso adequado da linguagem oral em diferentes contextos comunicativos.

As estratégias educativas implementadas foram pensadas de forma a garantir uma abordagem pedagógica centrada na criança, destacando-se:

- o estímulo da curiosidade e do pensamento exploratório, incentivando a observação e a formulação de perguntas sobre o mundo que as rodeia (Kishimoto, 2007);

- a valorização do respeito mútuo e da convivência democrática através de atitudes modeladas pelo adulto;
- a promoção de práticas sustentáveis e de preservação do património natural e cultural;
- a narrativa de histórias como forma de encorajar a linguagem, a imaginação e a construção de sentido;
- a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, valorizando a sua expressão e iniciativa (Malaguzzi, 1998).

A avaliação do projeto foi realizada de forma contínua e reflexiva, com recurso a registos individuais, que permitiram acompanhar a evolução de cada criança. Paralelamente, as discussões em grande grupo proporcionaram uma compreensão mais ampla e coletiva do processo, possibilitando ajustes intencionais nas práticas. Os registos fotográficos assumiram um papel significativo, ao documentar o percurso de aprendizagem e ao funcionar como instrumento de valorização e visibilidade do trabalho desenvolvido.

Este projeto permitiu não só dar resposta aos interesses do grupo, como também reforçar a intencionalidade educativa das práticas, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, tal como defendem as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.

A implementação deste projeto de intervenção permitiu criar um enquadramento pedagógico coerente, centrado nos interesses do grupo e orientado por princípios de participação ativa, exploração e construção de significado. A concretização destes pressupostos materializou-se em diversas atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, destacando-se, de seguida, uma proposta representativa que ilustra a articulação entre experiência sensorial, expressão corporal e envolvimento das crianças.

### **3.3. A abelha amarela: Música e expressão corporal na promoção do bem-estar infantil**

No decurso do estágio em contexto de Jardim de Infância, uma das atividades que se destacou pelo elevado envolvimento emocional, criatividade e riqueza pedagógica foi a dinamização da canção “A Abelha Amarela”, no âmbito dos subdomínios da Música e da Dança, integrados na área da Expressão e Comunicação (Silva et al., 2016). Esta proposta refletiu uma prática intencionalmente planeada, sustentada na observação e escuta ativa das crianças, tal como preconizado por Portugal, G. (2016), reconhecendo o seu bem-estar e os seus interesses como ponto de partida para a ação educativa.

A escuta musical, longe de se constituir como um processo passivo, assume uma natureza ativa: para que a criança escute verdadeiramente, necessita de agir, de envolver o corpo e de responder ao estímulo sonoro. Neste sentido, a atividade foi concebida desde o início como uma proposta indissociável do movimento expressivo, integrando dança, gesto e jogo dramático. A relação espontânea entre música e movimento é característica da infância e constitui uma dimensão central do bem-estar infantil. A criança gosta de se mover, de explorar e de se expressar corporalmente; restringir o movimento, exigindo permanência prolongada em posição sentada ou imóvel, revela-se contranatura e pode comprometer o equilíbrio emocional e motivacional.

Assim, esta proposta procurou articular música e movimento com o objetivo de promover o bem-estar, a expressão e a criatividade. A atividade iniciou-se com a interpretação coletiva da canção “A Abelha Amarela”, cujos versos haviam sido explorados no dia anterior, facilitando a familiarização com a letra e a valorização da memória auditiva. Posteriormente, as crianças foram organizadas em pequenos grupos, criando um ambiente mais tranquilo e favorável à participação autónoma e cooperativa, estratégia que se revelou particularmente eficaz ao longo do estágio para uma gestão mais atenta do tempo e da atenção individualizada.

Cada criança construiu um saquinho individual — um recurso sensorial simples, mas rico em possibilidades expressivas — que serviu de ponto de partida para a criação de movimentos corporais e pequenas sequências expressivas, concebidas pelas próprias crianças, para representar diferentes momentos da música. Este momento assumiu especial relevância no desenvolvimento da intencionalidade expressiva e da comunicação através do corpo, objetivos centrais nos subdomínios da Música e da Dança.

Enquanto educadora em formação, esta experiência permitiu-me mobilizar aprendizagens adquiridas ao longo do estágio, nomeadamente a importância de me posicionar ao nível da criança, escutar as suas ideias, respeitar tempos de experimentação e assumir um papel de mediadora do processo de aprendizagem (Vygotsky, como citado em Caram, 2009). Em vez de impor movimentos ou sequências pré-definidas, foram propostos desafios abertos, incentivadas soluções individuais e respeitado o ritmo de cada criança, promovendo a autonomia, a criatividade e o envolvimento (Luís & Portugal, 2016).

Esta atividade foi também reveladora de uma convicção que se foi consolidando ao longo do estágio: em idade pré-escolar, é difícil — e, por vezes, contraproducente — desenvolver atividades musicais dissociadas do movimento. A experimentação de diferentes abordagens à expressão musical, com e sem movimento, permitiu constatar que os momentos em que a música foi vivida corporalmente — através da dança, do gesto ou da dramatização

— se traduziram em níveis mais elevados de envolvimento, expressão e aprendizagem significativa.

A proposta integrou-se, assim, no espírito do Projeto Educativo do Agrupamento, promovendo uma educação centrada na criança, na sua voz, no seu corpo e nas suas necessidades de expressão, relação e movimento. Contribuiu para a formação de crianças mais participativas e expressivas, num contexto educativo onde se “aprende a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber”, reforçando o papel das linguagens artísticas como mediadoras do desenvolvimento emocional, motor e cognitivo, bem como da construção de vínculos positivos entre pares e com o adulto.

Deste modo, a atividade “A Abelha Amarela” constituiu não apenas uma experiência expressiva e musical significativa, mas também um momento privilegiado de observação pedagógica, permitindo refletir sobre o papel do educador, a adequação das estratégias utilizadas e a relação entre música, movimento e bem-estar das crianças, aspetos que serão aprofundados na análise reflexiva que se segue.

### **3.4. Análise reflexiva**

Fazendo uma análise reflexiva das três Práticas de Ensino Supervisionadas (Creche, Jardim de Infância I e II), compreende-se de forma integrada como a música, enquanto linguagem expressiva e emocional, se revelou um elemento transversal e estruturante da ação pedagógica, adaptando-se às especificidades de cada grupo e contribuindo significativamente para a promoção do bem-estar e da aprendizagem das crianças.

Na creche, a música assumiu um papel fundamental enquanto estratégia de vinculação, regulação emocional e estimulação sensorial. As crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses, demonstraram grande receptividade a atividades que envolviam som, movimento e repetição. A utilização de instrumentos musicais construídos com materiais reutilizáveis permitiu não só a exploração sonora, mas também o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo-manual. O envolvimento observado foi elevado, manifestando-se através de sorrisos, vocalizações, movimento rítmico e contacto visual com o adulto. Nesta fase, a música funcionou como veículo privilegiado de comunicação não verbal e como mediadora de interações significativas. Esta experiência em contexto de creche contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da minha sensibilidade pedagógica, particularmente no que respeita à escuta atenta dos sinais emocionais das crianças e à intencionalidade educativa das propostas lúdicas.

Na Prática de Ensino Supervisionada I, o grupo encontrava-se já adaptado à rotina do Jardim de Infância, o que favoreceu o planeamento e a implementação de atividades mais

complexas, especialmente no domínio da Expressão e Comunicação, subdomínio da Dança. Neste contexto, a música foi articulada com o movimento, o jogo e a dramatização, permitindo observar níveis significativos de envolvimento e bem-estar. Ainda assim, algumas propostas exigiram reformulação — como no caso da atividade com o paraquedas — evidenciando a importância de ajustar os recursos e as estratégias às dinâmicas e à energia do grupo. A música revelou-se, assim, um mediador eficaz de aprendizagens e um instrumento de regulação, desde que integrada numa abordagem flexível e sensível às características do contexto.

Por sua vez, a Prática de Ensino Supervisionada II decorreu numa fase inicial do ano letivo, num grupo heterogéneo e ainda em processo de adaptação. Algumas crianças frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância, o que exigiu uma abordagem particularmente acolhedora e gradual. Neste contexto, a música desempenhou um papel central na construção de rotinas, na criação de um ambiente emocionalmente seguro e na promoção de interações positivas. Atividades simples, como canções de bom dia, ritmos com palmas e jogos sonoros, favoreceram não só o bem-estar, mas também o desenvolvimento de competências emergentes, como a linguagem, a escuta e a atenção. A resposta das crianças confirmou o potencial da música enquanto recurso integrador e regulador, sobretudo em momentos de transição emocional ou comportamental.

Cada uma das Práticas de Ensino Supervisionadas contribuiu, de forma distinta, para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância. A experiência em creche sensibilizou-me para a importância da escuta afetiva e da intencionalidade educativa desde a mais tenra idade. O Jardim de Infância I desafiou-me a gerir a complexidade do grupo e a adaptar estratégias em tempo real. O Jardim de Infância II permitiu consolidar uma prática reflexiva e centrada na criança, validando a importância da música enquanto linguagem pedagógica transversal.

Em síntese, a música constituiu o fio condutor da minha prática pedagógica ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas, adaptando-se às diferentes idades e contextos, promovendo o bem-estar, a motivação e o desenvolvimento emocional, motor e relacional das crianças, e reforçando uma abordagem educativa centrada na criança enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A reflexão desenvolvida ao longo destas experiências evidenciou a centralidade do bem-estar emocional, do envolvimento e da expressão corporal e musical no desenvolvimento infantil. As observações realizadas, articuladas com a análise crítica das práticas pedagógicas, permitiram identificar padrões consistentes na forma como a música, o movimento e a ação influenciam a participação, a expressividade e a regulação emocional

das crianças. Estas constatações suscitaram a necessidade de aprofundar, de forma sistemática e fundamentada, a relação entre música e bem-estar emocional em contexto de Educação Pré-Escolar, dando origem à componente investigativa apresentada na Parte II deste relatório.

## **PARTE II – Componente investigativa**

A motivação para a realização deste projeto investigativo surgiu de uma vivência pessoal relevante para a construção do meu percurso educativo: desde a primeira gravidez, a música tornou-se um recurso diário e afetivo utilizado com as minhas filhas, servindo para saudações, rotinas, acalmar, brincar ou aliviar momentos de tensão, como na administração de vacinas. Cantar e dançar com elas tornou-se não só um gesto de amor, mas uma ferramenta poderosa de comunicação emocional. Este uso espontâneo e intuitivo da música revelou-se, posteriormente, alinhado com muitas das aprendizagens realizadas ao longo do curso de Educação Básica, onde compreendi a importância da música na promoção do desenvolvimento integral da criança e, em particular, no bem-estar emocional.

Neste sentido, a escolha da temática deste projeto prende-se com a convicção de que a música não deve ser considerada apenas como um recurso lúdico, mas também como uma estratégia educativa promotora do bem-estar, da expressão emocional e do desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. É possível utilizar a música para regular o humor, apoiar momentos de transição e criar ambientes emocionalmente seguros e estimulantes para a aprendizagem. Esta perspetiva encontra respaldo em diversos autores que defendem a música como linguagem expressiva e mediadora do desenvolvimento emocional na infância (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

O presente projeto foi inicialmente desenhado como um projeto de investigação-ação, a ser desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, durante o estágio em contexto de educação pré-escolar.

A investigação centra-se na exploração da relação entre a música e o bem-estar emocional de crianças em idade pré-escolar, com base na observação das suas manifestações comportamentais e emocionais em atividades musicais. A escolha deste foco tem também em consideração a relevância da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2006), que reconhece a inteligência musical como uma forma válida de cognição, comunicação e expressão, ao mesmo nível das outras inteligências. Assim, uma abordagem pedagógica pluralista, que valorize a música, poderá favorecer o envolvimento das crianças, permitindo-lhes desenvolver não só a sua expressividade, mas também outras dimensões cognitivas e sociais.

Tendo em conta esta perspetiva, e partindo da constatação feita em experiências anteriores em contexto educativo — de que frequentemente os interesses e ritmos das crianças não são suficientemente considerados na planificação curricular —, entende-se que este estudo poderá contribuir para uma prática pedagógica mais atenta às necessidades

emocionais e aos interesses musicais das crianças, potenciando a sua participação, bem-estar e desenvolvimento global.

## **1. Pergunta de partida e objetivos do projeto de investigação**

A música, aliada ao movimento expressivo e ao jogo simbólico, desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar emocional em contexto de educação pré-escolar. Estas experiências favorecem o envolvimento, a expressão de emoções e a construção de vínculos afetivos seguros. Assim, para este estudo definiu-se a seguinte pergunta de partida: De que forma o envolvimento corporal em atividades musicais influencia os níveis de bem-estar emocional de crianças em idade pré-escolar?

Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o significado atribuído à música pelas crianças em idade pré-escolar;
- Identificar indicadores de bem-estar emocional durante atividades musicais;
- Comparar os níveis de bem-estar em atividades musicais com e sem movimento expressivo;
- Analisar de que forma o envolvimento corporal influencia o envolvimento e a participação das crianças.

## **2. Enquadramento teórico**

O presente enquadramento teórico procura compreender a relação entre música, movimento e bem-estar emocional na infância, reunindo contributos da investigação em educação musical, psicologia do desenvolvimento e pedagogia da infância.

### **2.1. A música na educação de infância**

Na educação de infância, a música não se reduz a um conteúdo artístico isolado, mas constitui uma linguagem estruturante do desenvolvimento global da criança. Enquanto forma de expressão e comunicação, permite à criança organizar experiências sensoriais, estabelecer relações e construir significados sobre si própria e sobre o mundo. Tal como defende Malaguzzi (1996), ao afirmar que a criança dispõe de “cem linguagens”, a música integra esse conjunto de possibilidades expressivas através das quais a criança pensa, sente e comunica.

Desde os primeiros anos de vida, a experiência musical assume uma dimensão simultaneamente cognitiva, emocional e relacional. Gordon (2003) sustenta que a competência musical se desenvolve precocemente, sobretudo quando a criança é envolvida

em contextos ricos e significativos de escuta e participação ativa. A música, nesse sentido, não é apenas aprendizagem técnica, mas vivência integrada que articula percepção auditiva, movimento, emoção e interação social.

A investigação neurocognitiva reforça esta perspectiva ao demonstrar que música e linguagem partilham redes neurais e ativam processos ligados à memória, à atenção e ao processamento emocional (Patel, 2008). Tal interligação sugere que a experiência musical participa na organização do pensamento e na regulação afetiva, contribuindo para a construção de competências transversais que ultrapassam o domínio artístico.

Paralelamente, a prática musical em grupo favorece a cooperação, a escuta do outro e a construção de um repertório comum que sustenta sentimentos de pertença. Ao cantar, tocar ou mover-se em conjunto, a criança participa numa experiência partilhada que fortalece vínculos e promove um clima relacional positivo, condição essencial ao bem-estar emocional.

Neste sentido, diversos estudos na área da educação musical e do desenvolvimento infantil têm evidenciado que experiências musicais significativas na primeira infância contribuem não apenas para o desenvolvimento artístico, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, reforçando o papel da música como linguagem estruturante da aprendizagem e da relação com o mundo.

Neste enquadramento, compreender a música na infância implica reconhecê-la como experiência expressiva, relacional e corporal. A música é som, mas é também gesto, ritmo e interação; é estrutura cognitiva, mas é igualmente emoção vivida. Esta compreensão abre caminho para a análise da sua articulação natural com o movimento, dimensão particularmente relevante na educação pré-escolar.

## **2.2. Música, movimento e musicalidade comunicativa**

Na educação de infância, a música não pode ser compreendida como experiência meramente auditiva. Desde cedo, a criança relaciona-se com o som através do corpo, reagindo espontaneamente com gestos, balanços, deslocações e expressões faciais. Escutar, nesta etapa do desenvolvimento, é agir. É nesta interligação entre som e movimento que se encontra uma das dimensões estruturantes da experiência musical.

A centralidade do corpo na aprendizagem musical foi sistematizada por Émile Jaques-Dalcroze (1921), ao defender que o ritmo se interioriza através da experiência muscular e da ação coordenada. Para este autor, o corpo constitui o primeiro instrumento musical da criança, sendo através da vivência rítmica – caminhar, bater palmas, saltar, improvisar – que a música deixa de ser estímulo externo para se tornar experiência compreendida e sentida. O

movimento não surge, assim, como complemento decorativo da música, mas como condição da sua interiorização.

Esta perspetiva encontra respaldo em investigações mais recentes sobre desenvolvimento precoce. A noção de “musicalidade comunicativa” proposta por Trevarthen (1999) evidencia que a predisposição para interações rítmicas e sonoras está presente desde os primeiros meses de vida. A comunicação entre adulto e bebé organiza-se em padrões temporais, entoações e movimentos sincronizados que revelam uma base musical da relação humana. A música emerge, assim, como forma primordial de intersubjetividade, sustentando vínculos afetivos e processos de regulação emocional.

A articulação entre música e movimento encontra igualmente coerência nas pedagogias ativas da infância. Montessori (1967) sublinha que o conhecimento se constrói a partir da exploração sensório-motora em ambientes preparados, enquanto Vigotsky (1978) destaca a importância da interação mediada e da ação partilhada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste enquadramento, experiências musicais que integram dramatização, improvisação e movimento expressivo criam contextos de aprendizagem nos quais a criança participa ativamente na construção de significados.

Particularmente na educação pré-escolar, onde o jogo e a expressão livre constituem formas privilegiadas de aprendizagem, a música associada ao movimento favorece a concentração, a autonomia e o envolvimento. Ao dançar, dramatizar ou reagir corporalmente ao som, a criança não está apenas a acompanhar a música, mas a incorporá-la. Esta incorporação traduz-se numa experiência simultaneamente cognitiva, motora e emocional, profundamente alinhada com a natureza ativa e exploratória da infância.

Assim, compreender a música nesta etapa do desenvolvimento implica reconhecê-la como fenómeno indissociável do movimento e da relação. A experiência musical torna-se significativa quando convoca o corpo, a interação e a expressão, criando condições para aprendizagens integradas e emocionalmente enriquecedoras.

### **2.3. O bem-estar na infância**

O conceito de bem-estar na infância não pode ser reduzido à simples ausência de mal-estar ou a manifestações pontuais de satisfação. Trata-se de um constructo complexo, relacional e experiencial, que se manifesta na forma como a criança se envolve nas situações educativas, interage com os outros e se sente consigo própria. Neste sentido, o bem-estar traduz-se na qualidade da experiência vivida, tornando a sua observação particularmente relevante em contexto de educação pré-escolar, uma vez que permite compreender de que modo as crianças experienciam e se relacionam com o ambiente educativo.

A promoção do bem-estar e do envolvimento das crianças constitui, assim, um elemento central na qualidade das experiências educativas. A avaliação destes dois indicadores permite ao educador refletir sobre a adequação das propostas pedagógicas e sobre a forma como as crianças vivenciam as atividades desenvolvidas. De acordo com a investigação neste domínio, uma criança que se encontra profundamente envolvida na atividade que realiza está, simultaneamente, em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quando as propostas educativas são organizadas em torno do brincar e da exploração ativa, aumenta a probabilidade de as crianças se envolverem de forma significativa nas experiências vividas. Tal como refere Portugal (2016), “ao brincar, o ímpeto exploratório, natural e intrínseco a todas as crianças, ganha espaço de ação” (p. 19). O brincar constitui, deste modo, um contexto privilegiado para a manifestação do envolvimento e para a construção de aprendizagens significativas.

O bem-estar emocional manifesta-se através de sinais que evidenciam que a criança se sente segura, tranquila e confortável no contexto educativo, expressando alegria, vitalidade, espontaneidade e autoconfiança. Já o envolvimento — ou implicação — caracteriza-se pela motivação, concentração, persistência, interesse e entusiasmo demonstrados na atividade, refletindo a qualidade do contexto educativo e das condições oferecidas para a aprendizagem e o desenvolvimento (Portugal, 2016).

Neste domínio, a abordagem da *Experiential Education*, desenvolvida por Laevers (2005), assume particular relevância ao propor o bem-estar e o envolvimento como indicadores centrais da qualidade educativa. Segundo esta perspetiva, uma criança revela bem-estar quando manifesta vitalidade, abertura ao meio, serenidade e autenticidade nas suas ações. Não se trata apenas de comportamento ajustado, mas de sinais visíveis de conforto emocional, energia positiva e segurança afetiva.

Portugal e Laevers (2018b), ao adaptarem este modelo ao contexto português, reforçam que o bem-estar é observável através de oito dimensões. Estes indicadores permitem compreender não apenas o que a criança faz, mas como se sente ao fazê-lo, oferecendo ao educador um olhar atento sobre a congruência entre ação, emoção e relação:

I. Abertura e Recetividade - Refere-se à capacidade da criança de se mostrar disponível para a experiência, interagindo com os outros e com o meio de forma curiosa, interessada e ativa. A criança demonstra desejo de explorar, comunicar e participar.

II. Flexibilidade - Relaciona-se com a adaptação a novas situações, contextos e mudanças. A criança lida com imprevistos de forma ajustada, tolerando frustrações e demonstrando capacidade de ultrapassar obstáculos de forma construtiva.

III. Autoconfiança e Autoestima - Representa a imagem positiva que a criança tem de si própria. Sente-se segura nas suas ações, assume iniciativas, aceita desafios e acredita nas suas capacidades, sem receio excessivo de errar.

IV. Assertividade - Envolve a capacidade da criança expressar ideias, sentimentos e necessidades de forma clara e respeitadora, tanto com adultos como com os pares. Está ligada à capacidade de se posicionar e de estabelecer limites saudáveis nas relações.

V. Vitalidade - Diz respeito à energia positiva manifestada nas interações e atividades. A criança é ativa, entusiasta e demonstra envolvimento dinâmico, revelando prazer na ação e no movimento.

VI. Tranquilidade - A criança apresenta uma atitude serena, relaxada e equilibrada. Está à vontade no espaço, com os colegas e com o adulto, sem sinais de tensão física ou emocional, ansiedade ou agitação constante.

VII. Alegria - Manifestada através de expressões faciais, linguagem corporal e verbalizações. A criança sorri, ri e partilha momentos de prazer, evidenciando bem-estar afetivo nas suas interações e atividades.

VIII. Ligação consigo própria - Refere-se à congruência interna da criança, ao seu equilíbrio emocional e sentimento de integridade. A criança parece confortável consigo mesma, mostrando autenticidade no agir e expressando emoções de forma espontânea e coerente.

A operacionalização deste constructo concretiza-se através de uma escala de cinco níveis proposta por Laevers (2005), que varia entre estados de evidente desconforto emocional e níveis muito elevados de entusiasmo, segurança e envolvimento pleno. Esta gradação possibilita uma análise qualitativa das manifestações emocionais observáveis em contexto educativo, permitindo avaliar a intensidade da experiência vivida.

- Nível 1 (Muito Baixo) - A criança apresenta sinais evidentes de desconforto emocional. Pode chorar, estar retraída, agressiva ou apática. Demonstra resistência ao envolvimento e evita interações. Expressões de ansiedade ou tristeza são visíveis.

- Nível 2 (Baixo) - A criança está maioritariamente desconfortável, embora não de forma tão intensa quanto no nível anterior. Pode estar inquieta, insegura ou desmotivada. A exploração é limitada e o envolvimento é fraco.

- Nível 3 (Moderado) - Há sinais mistos. A criança está relativamente confortável, mas não demonstra sinais claros de prazer ou entusiasmo. Participa de forma limitada e mostra alguma indecisão ou hesitação.

- Nível 4 (Alto) - A criança está à vontade, envolvida e emocionalmente segura. Demonstra sinais de contentamento e satisfação, participa ativamente nas atividades e interage com os outros de forma positiva.
- Nível 5 (Muito Alto) - Expressões claras e frequentes de alegria, entusiasmo, segurança e vitalidade. A criança está plenamente envolvida, demonstra prazer nas interações e atividades e sente-se profundamente bem naquele contexto.

Importa sublinhar que vários destes indicadores se tornam particularmente visíveis em situações artístico-expressivas. Dimensões como vitalidade, alegria, abertura e tranquilidade tendem a manifestar-se de forma mais clara quando a criança está implicada corporalmente na ação, o que torna pertinente analisar a relação entre envolvimento corporal e bem-estar em atividades musicais.

A noção de envolvimento surge, neste contexto, como conceito complementar e indissociável do bem-estar. Uma criança envolvida demonstra concentração intensa, persistência, motivação intrínseca e prazer na atividade. Quando a experiência educativa mobiliza as suas capacidades num equilíbrio entre desafio e competência, instala-se uma condição favorável ao desenvolvimento. O bem-estar emerge, assim, não como estado passivo, mas como resultado de uma interação significativa com o meio. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reforçam igualmente que as expressões artísticas, incluindo a música e o movimento, constituem formas privilegiadas de comunicação e aprendizagem, permitindo às crianças explorar emoções, desenvolver a criatividade e construir significados sobre o mundo que as rodeia.

Esta leitura aproxima-se das perspetivas socioconstrutivistas que entendem o desenvolvimento como processo relacional e mediado. O bem-estar constrói-se em contextos de escuta, participação ativa e reconhecimento da competência da criança. Sentir-se bem implica sentir-se implicada, competente e valorizada.

Neste quadro conceptual, o bem-estar emocional assume-se como um indicador fundamental da qualidade da experiência educativa, uma vez que crianças que se sentem seguras, envolvidas e emocionalmente confortáveis demonstram maior disponibilidade para explorar, interagir e aprender.

Torna-se assim pertinente compreender de que modo diferentes experiências educativas podem potenciar o bem-estar e o envolvimento das crianças. Entre essas experiências, as atividades artístico-expressivas — particularmente as que integram música e movimento — assumem um papel relevante, na medida em que mobilizam simultaneamente dimensões corporais, emocionais e relacionais. Neste sentido, importa aprofundar o contributo da música e do envolvimento corporal para a promoção do bem-estar emocional na infância.

## **2.4. Música, envolvimento corporal e promoção do bem-estar emocional**

A música, na infância, não pode ser compreendida como um fenómeno exclusivamente auditivo ou técnico. Trata-se de uma experiência corporal, relacional e emocional, profundamente ancorada no movimento. Tal como defendido por Émile Jaques-Dalcroze (1921), o sentido rítmico desenvolve-se a partir da experiência muscular, sendo o corpo o primeiro instrumento musical da criança. O ritmo — elemento estruturante da música — é movimento organizado no tempo, vivido através da pulsação, da coordenação motora e da ação corporal.

Esta perspetiva encontra sustentação na neurociência contemporânea, que valoriza o corpo e o movimento como mediadores de aprendizagem e de regulação emocional. Patel (2008) demonstra que a perceção rítmica envolve uma forte integração entre sistemas auditivos e motores, ativando áreas cerebrais responsáveis pelo movimento mesmo quando não há deslocação física. Ou seja, o cérebro “move-se” com a música. Esta integração áudio-motora ajuda a compreender por que razão, sobretudo na infância, a escuta musical desencadeia espontaneamente resposta corporal. Retirar o movimento da experiência musical pode, assim, significar empobrecer a própria natureza da música enquanto fenómeno neuro biologicamente integrado.

No plano relacional, Trevarthen (1999) introduz o conceito de intersubjetividade musical, defendendo que o ser humano nasce predisposto para interações rítmicas e sonoras. Desde o período pré-verbal, bebés e adultos comunicam através de padrões rítmicos, entoação vocal e movimentos sincronizados. A musicalidade antecede a linguagem verbal estruturada e constitui uma base para o desenvolvimento emocional e social. A música é, portanto, uma forma primária de ligação afetiva e regulação emocional.

Esta conceção dialoga com as Orientações Pedagógicas para a Creche, que sublinham a importância de proporcionar às crianças oportunidades de explorar materiais sonoros, dançar e utilizar o corpo como forma de expressão (Portugal, 2016). Nas primeiras idades, a experiência musical é indissociável da ação sensório-motora, sendo através do corpo que a criança compreende intensidade, altura, duração e timbre.

Também as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) estruturam a Educação Artística em torno de três eixos — fruição, interpretação e criação — que pressupõem envolvimento ativo. A fruição implica escuta sensível e reflexiva; a interpretação envolve mobilização vocal e corporal; a criação pressupõe experimentação e transformação sonora. Estes três eixos influenciam-se mutuamente e reforçam a dimensão ativa da aprendizagem musical.

Do ponto de vista do bem-estar emocional, Laevers (2005) identifica indicadores observáveis como vitalidade, alegria, abertura e tranquilidade. Tais manifestações expressam-se corporalmente: a criança movimenta-se com energia, participa com entusiasmo, revela expressividade facial e corporal. Quando a música é vivida de forma participada — cantar, tocar, dançar, improvisar — aumenta o nível de envolvimento, condição essencial para a experiência de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018).

Hargreaves (2012), no domínio da psicologia da música, reforça que a participação ativa em práticas musicais está associada a emoções positivas, desenvolvimento da identidade e sentimento de pertença. A música, enquanto prática social, contribui para a regulação emocional e para a construção do self, sobretudo quando ocorre em contextos coletivos e afetivamente seguros.

Evidência empírica recente reforça esta perspetiva. Uma revisão sistemática conduzida por Li e Min (2023) demonstra que intervenções musicais estruturadas em contextos educativos contribuem significativamente para a regulação emocional, redução de comportamentos de stress e aumento do bem-estar subjetivo em crianças e jovens. Os autores sublinham que os efeitos são particularmente consistentes quando a participação é ativa e envolve movimento e interação.

Neste enquadramento, importa recuperar a distinção entre o valor instrumental e o valor intrínseco da música — reflexão emergente da análise das práticas educativas. A utilização da música como estratégia para ensinar conteúdos de outras áreas (por exemplo, canções para memorizar conceitos) evidencia o seu valor instrumental. Contudo, tal como defendem as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), as artes possuem um valor intrínseco enquanto linguagens autónomas que desenvolvem criatividade, sensibilidade estética, pensamento crítico, cooperação e autonomia.

O Perfil dos Alunos (Martins, 2017) destaca competências transversais fundamentais para o século XXI, como criatividade, colaboração e comunicação. A prática musical de conjunto mobiliza estas competências: exige escuta do outro, autorregulação, persistência e capacidade de lidar com a frustração — dimensões que também se relacionam com o bem-estar emocional.

Assim, compreender a música na infância implica reconhecê-la como experiência integrada de som, movimento e relação. O prazer musical nas primeiras idades parece emergir sobretudo da ação: tocar, cantar e dançar. A música é movimento organizado; o som resulta de vibração e gesto; a expressão musical envolve o corpo como mediador central.

Deste modo, ao associar música e movimento expressivo — integrando dança e jogo dramático — promove-se uma experiência global que articula desenvolvimento auditivo, competências motoras, criatividade e regulação emocional. A evidência teórica sugere que níveis mais elevados de envolvimento tendem a associar-se a níveis mais elevados de bem-estar, tornando pertinente analisar de que modo diferentes modalidades de atividade musical — com ou sem instrumentos e com maior ou menor envolvimento corporal — se relacionam com as evidências observáveis de bem-estar emocional em crianças em idade pré-escolar.

A música enquanto experiência integrada de som, corpo e relação, constitui um contexto privilegiado para a observação dos indicadores de bem-estar, permitindo investigar em que medida o envolvimento corporal potencia a qualidade da experiência educativa na infância.

Em síntese, a literatura analisada permite compreender que a experiência musical na infância, sobretudo quando associada ao movimento e à participação ativa, constitui um contexto particularmente favorável à promoção do envolvimento e do bem-estar emocional das crianças. Neste sentido, torna-se pertinente analisar empiricamente de que forma diferentes modalidades de atividade musical podem influenciar os indicadores de bem-estar observáveis em contexto de educação pré-escolar.

### **3. Metodologia de investigação**

Com base na literatura analisada, compreende-se que a música, quando integrada de forma expressiva e em articulação com o movimento e o jogo simbólico, desempenha um papel essencial no bem-estar emocional das crianças. Esta abordagem, defendida por autores como Émile Jaques-Dalcroze e sustentada por modelos contemporâneos de avaliação do bem-estar (Portugal & Laevers, 2018a; 2018b), permite à criança expressar-se, sentir-se segura, envolvida e emocionalmente equilibrada.

A educação pré-escolar assume, assim, uma função crucial no desenvolvimento integral da criança, favorecendo experiências musicais e corporais que promovem não só competências cognitivas e sociais, mas também emocionais. Deste modo, importa observar como estas vivências são experienciadas pelas crianças e em que medida contribuem para o seu bem-estar emocional.

Neste sentido, segue-se a apresentação da componente metodológica deste projeto investigativo, que procura analisar as evidências de bem-estar emocional manifestadas por crianças durante atividades com música em contexto de educação pré-escolar, com base numa abordagem qualitativa e centrada na observação direta e naturalista. Trata-se de um estudo de natureza exploratória, adequado à análise aprofundada de fenómenos educativos

em contextos específicos e não generalizáveis, privilegiando a compreensão aprofundada em detrimento da generalização estatística.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de captar, em profundidade, os significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas, numa perspetiva interpretativa e contextualizada. A investigação qualitativa privilegia o contacto direto e prolongado com os participantes no seu contexto natural, permitindo uma análise detalhada e sensível às dinâmicas relacionais e emocionais que emergem em contexto educativo. De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), a investigação qualitativa privilegia o contacto direto com os participantes no seu contexto natural, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenómenos educativos. Esta perspetiva é coerente com as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, que defendem uma abordagem contextualizada e relacional da aprendizagem, construída a partir das interações e experiências vividas pelas crianças (Silva et al., 2016).

A fonte direta de dados foram as crianças, observadas no seu ambiente natural — na sala de atividades —, o que possibilitou uma abordagem ecológica e autêntica ao fenómeno em estudo. Para tal, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente:

- Observação naturalista e participante, permitindo acompanhar e registar, em tempo real, as reações emocionais e comportamentais das crianças durante as atividades musicais propostas;
- Registos audiovisuais, que permitiram a revisão e análise detalhada das expressões faciais, corporais e vocais das crianças, em momentos significativos de envolvimento e bem-estar;
- Notas de campo, com reflexões e descrições sistemáticas dos contextos, interações e acontecimentos relevantes;
- Utilização da Escala de Observação do Bem-Estar e de Envolvimento de Laevers, adaptada para o contexto português por Portugal e Laevers (2018b), que permitiu uma avaliação sistematizada dos níveis de bem-estar com base em indicadores observáveis.

Desta forma, esta metodologia permitiu articular observação, interpretação e reflexão crítica sobre a relação entre música e bem-estar emocional, sustentando uma prática educativa mais responsiva e centrada na criança.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua organização e análise através de um processo de codificação temática, de natureza qualitativa. Numa primeira fase, realizou-se a familiarização com os dados, através da leitura reiterada dos registos de observação, notas de campo e registos audiovisuais.

As categorias de análise foram definidas a priori, seguindo uma lógica de codificação dedutiva, com base no enquadramento teórico e, em particular, nos indicadores de bem-estar emocional propostos por Laevers (2005) e adaptados por Portugal e Laevers (2018).

Os comportamentos, expressões corporais, interações e verbalizações observados foram associados a cada indicador, permitindo identificar padrões e variações nas manifestações emocionais das crianças ao longo das diferentes sessões. As reflexões registadas no diário de bordo acompanharam todo o processo analítico, contribuindo para uma interpretação mais aprofundada e assegurando coerência entre os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados e a análise realizada.

Os critérios de codificação basearam-se nos indicadores de bem-estar emocional definidos por Laevers (2005) e operacionalizados por Portugal e Laevers (2018b), permitindo a análise sistemática dos comportamentos, expressões corporais, interações e verbalizações das crianças. A atribuição dos níveis de bem-estar (1 a 5) resultou do cruzamento entre observações diretas, notas de campo e registos audiovisuais, assegurando a triangulação dos dados e uma leitura interpretativa consistente.

### **3.1. Características do projeto de investigação-ação**

A metodologia escolhida para este projeto foi a investigação-ação, uma vez que se pretendeu compreender melhor o fenómeno do bem-estar emocional das crianças durante atividades que envolvem música e, simultaneamente, intervir no processo educativo de forma intencional e reflexiva.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação constitui “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20). Neste projeto, a teoria assumiu o papel de reguladora da ação, orientando a prática pedagógica dentro de uma dinâmica contínua de ação-reflexão-ação, característica da investigação-ação em educação.

Durante a implementação deste projeto, foram considerados diversos aspetos fundamentais:

- As características individuais das crianças;
- As necessidades específicas e os ritmos de aprendizagem;
- A faixa etária do grupo;
- Os recursos disponíveis (humanos e materiais);
- E a importância da relação afetiva entre adulto e criança, reconhecendo-a

como base para o bem-estar e para o envolvimento ativo nas experiências propostas.

Neste tipo de investigação, o investigador assume também o papel de interveniente direto, implicando um posicionamento reflexivo contínuo sobre a própria ação pedagógica. Assim, a investigadora foi simultaneamente educadora estagiária, responsável pela coordenação, planificação e execução das atividades musicais, contando com o apoio da educadora cooperante.

### **3.2. Técnicas de recolha de dados e instrumento**

Neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, recorrendo a múltiplas técnicas de recolha de dados que visaram compreender a realidade educativa no seu contexto natural, de forma aprofundada e interpretativa (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

A recolha de dados iniciou-se com uma análise documental de materiais pedagógicos relevantes, como por exemplo, o Projeto Educativo de Escola, para caracterizar a entidade cooperante.

De seguida, realizaram-se observações naturalistas e participantes, permitindo o contacto direto com o grupo e a construção de relações significativas com as crianças. Estas observações possibilitaram conhecer as preferências, motivações e comportamentos das crianças em situações espontâneas, criando condições para a posterior observação direta sistemática, onde foram definidos comportamentos observáveis relacionados com os indicadores de bem-estar emocional e com o desenvolvimento de competências emergentes.

Durante todo o processo, foram utilizados diversos instrumentos de registo:

- Notas de campo, organizadas num diário de bordo, com reflexões detalhadas sobre cada atividade musical desenvolvida;
- Registos fotográficos e audiovisuais, previamente autorizados pelos encarregados de educação e pela instituição;
- Escala de Observação do Bem-Estar e de Envolvimento (Laevers, 2014), adaptada por Portugal e Laevers (2018b), com o objetivo de registar os níveis de bem-estar emocional das crianças a partir de oito indicadores: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio.

A utilização de múltiplas técnicas de recolha de dados permitiu recorrer à triangulação metodológica, enquanto estratégia de validação da investigação qualitativa. O cruzamento entre observações diretas, notas de campo, registos audiovisuais e a aplicação da Escala de Bem-Estar e Envolvimento possibilitou uma análise mais robusta e consistente das manifestações emocionais das crianças, reduzindo o risco de interpretações isoladas ou subjetivas (Flick, 2018).

A triangulação de dados foi assegurada através do cruzamento sistemático entre diferentes fontes de informação — observação naturalista e participante, registos em grelha, notas de campo e registos audiovisuais — permitindo confirmar tendências, identificar padrões consistentes e reduzir o risco de interpretações isoladas ou excessivamente subjetivas. Não foram realizadas entrevistas formais, uma vez que a faixa etária das crianças participantes e o foco do estudo nas manifestações emocionais observáveis tornaram a observação direta o método mais adequado e eticamente ajustado aos objetivos da investigação. As evidências de bem-estar emocional foram, assim, inferidas a partir de comportamentos, expressões corporais, interações e verbalizações espontâneas, em consonância com a abordagem experiencial de Laevers.

Os instrumentos apresentados nos apêndices correspondem a modelos de registo e sistematização dos dados recolhidos durante a investigação. Os valores e descrições neles incluídos resultam da organização analítica de informações já apresentadas e discutidas no corpo do relatório, não constituindo dados adicionais, mas sim uma forma de tornar explícito o processo de análise.

O registo do bem-estar emocional foi realizado através de uma grelha baseada nos indicadores da Escala de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers (2005), adaptada por Portugal e Laevers (2018), apresentada no Apêndice B1. A evolução dos níveis globais de bem-estar e envolvimento das crianças ao longo das diferentes sessões é sintetizada no Apêndice B2.

### **3.3. Participantes no estudo**

Para efeitos da componente investigativa, foi selecionado um subgrupo de três crianças (A, B e C), com base em critérios de observabilidade, disponibilidade emocional e, sobretudo, nos níveis de bem-estar evidenciados no início da intervenção. Estas crianças manifestavam, de forma mais visível, sinais de bem-estar emocional mais baixos em comparação com os restantes colegas, sendo por isso particularmente relevantes para a análise aprofundada da influência da música na promoção do bem-estar.

A seleção intencional deste subgrupo teve como objetivo compreender, de forma qualitativa e contextualizada, como a participação em atividades musicais podia contribuir para o desenvolvimento emocional, a expressão individual e o aumento do bem-estar. Esta escolha permitiu, assim, acompanhar mais de perto as reações das crianças às propostas implementadas e verificar eventuais mudanças no seu comportamento e envolvimento ao longo do tempo.

Criança A – Menina de 3 anos, de nacionalidade portuguesa, que se encontrava pela primeira vez num contexto de educação pré-escolar. Revelava uma postura muito reservada e discreta, sendo frequentemente observada em silêncio, com expressão facial neutra e com pouca iniciativa para interagir com os pares ou para aderir às propostas educativas. Apresentava sinais evidentes de insegurança, demonstrando hesitação face a contextos novos ou a solicitações diretas por parte do adulto. O seu comportamento indicava um nível inicial de bem-estar emocional reduzido, particularmente em momentos de grande grupo.

Criança B – Menino de 4 anos, oriundo de um país estrangeiro e com domínio limitado da língua portuguesa, o que condicionava a sua comunicação verbal e o envolvimento em interações com os restantes colegas. Esta limitação linguística traduzia-se num comportamento retraído, sendo notório o seu vínculo exclusivo com outro menino também estrangeiro. Revelava distração frequente e resistência a atividades dirigidas, preferindo observar à distância. A sua inclusão no estudo permitiu explorar o papel da música como linguagem universal promotora de inclusão, expressão e bem-estar emocional.

Criança C – Menino de 5 anos, que manifestava sinais de ansiedade de separação, nomeadamente episódios de choro persistente e reações físicas como vômitos quando surgiam referências à figura paternal. Apesar de manter, por vezes, uma postura participativa nas atividades, o seu estado emocional revelava instabilidade e sensibilidade a determinados contextos afetivos. A observação do seu comportamento ao longo das atividades musicais permitiu analisar em que medida estas podiam funcionar como meio de regulação emocional, segurança e expressão simbólica.

### **3.4. Procedimentos**

As atividades da componente investigativa deste projeto foram organizadas com base num planeamento inicial que foi sendo ajustado de forma contínua, em função do contexto real da sala, das necessidades identificadas e dos interesses manifestados pelas crianças. Este processo refletiu uma metodologia ativa e flexível, com base na observação sistemática, na escuta atenta e na participação direta da investigadora no terreno, tal como defendido por Silva e Pinto (1986), para quem “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (p. 137).

No decurso da investigação, foram utilizados instrumentos de registo que permitiram acompanhar a evolução do bem-estar e do envolvimento das crianças ao longo do tempo. A recolha de dados assentou na observação naturalista e participante, no preenchimento de

registos individuais, na captação de registos fotográficos e audiovisuais (com consentimento informado – Apêndice C), bem como em notas de campo sistemáticas. Estas observações permitiram caracterizar os níveis de bem-estar emocional e de envolvimento de cada criança. Este processo permitiu acompanhar a evolução do bem-estar emocional e do envolvimento das crianças de forma contínua e contextualizada.

Importa salientar que, embora tenham sido elaboradas planificações prévias, as atividades musicais analisadas neste estudo correspondem exclusivamente às experiências efetivamente realizadas em contexto de sala, conforme registado no relatório de estágio. A sistematização dessas atividades encontra-se apresentada no Apêndice A, enquanto os registos e sínteses dos níveis de bem-estar emocional são apresentados nos Apêndices B1 e B2.

### **3.5. Procedimentos Éticos**

No âmbito do presente projeto, foram assegurados todos os princípios éticos fundamentais no que respeita à recolha, tratamento e apresentação dos dados. A investigação foi previamente apresentada à instituição cooperante, tendo sido obtida a respetiva autorização para a realização do estudo e para a recolha dos dados no contexto educativo.

Considerando que as crianças são reconhecidas como pessoas vulneráveis (European Commission, 2007), foi essencial garantir a proteção dos seus direitos, dignidade e privacidade. Para tal, o consentimento livre, esclarecido e informado foi obtido junto dos encarregados de educação.

Durante toda a investigação, foram seguidas as orientações éticas recomendadas, assegurando-se a não identificação das crianças e da instituição em qualquer parte do relatório. Todos os dados recolhidos — incluindo registos escritos, fotográficos e audiovisuais — foram tratados de forma responsável e protegida, respeitando as diretivas europeias relativas à proteção de dados pessoais (European Commission, 2007).

Estes procedimentos garantem que a investigação decorreu em conformidade com os padrões éticos exigidos no âmbito da investigação em educação com crianças pequenas, respeitando simultaneamente os princípios de responsabilidade profissional e integridade científica.

## **4. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Neste tópico são apresentados, analisados e interpretados os resultados obtidos no âmbito do projeto de investigação-ação desenvolvido através da observação das três crianças.

A análise dos dados seguiu os critérios de codificação temática definidos no capítulo metodológico, com base numa lógica dedutiva. Os comportamentos, expressões corporais, verbalizações e interações observados foram analisados à luz dos indicadores de bem-estar emocional da Escala de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers (Portugal & Laevers, 2018b), permitindo associar cada evidência empírica a categorias previamente definidas. Esta opção garantiu consistência entre o enquadramento teórico, os instrumentos de recolha e a interpretação dos resultados.

A interpretação dos resultados assentou numa estratégia de triangulação de dados, cruzando informações provenientes das notas de campo, dos registos sistemáticos em grelhas de observação e dos registos individuais de evolução. Este cruzamento permitiu confirmar tendências, identificar convergências e compreender eventuais discrepâncias entre diferentes momentos e contextos de observação, reforçando a credibilidade e a robustez da análise qualitativa (Flick, 2018).

A investigação centrou-se na relação entre a vivência de experiências musicais e a promoção do bem-estar, sendo guiada pela seguinte pergunta de partida: Quais as evidências de bem-estar emocional manifestadas por três crianças durante atividades que envolvem música em contexto de educação pré-escolar?

Os dados analisados resultaram da aplicação de diferentes técnicas de recolha, nomeadamente: notas de campo, registos sistemáticos em grelhas de observação, com base nos indicadores de bem-estar e envolvimento definidos por Portugal e Laevers (2018b) e tabelas de registo individual, que permitiram acompanhar a evolução de cada criança ao longo do processo.

Através destes instrumentos foi possível construir uma análise qualitativa, centrada na evolução emocional e expressiva das crianças durante a participação em atividades musicais, com especial atenção ao envolvimento e à manifestação de bem-estar.

A análise dos resultados apresentados nas tabelas não se limita à sua descrição, procurando antes interpretar tendências, comparar momentos distintos da intervenção e relacionar os dados obtidos com os pressupostos teóricos que sustentam o estudo. Esta leitura crítica permite compreender de que forma as atividades musicais, com e sem instrumentos, influenciaram o bem-estar emocional e o envolvimento das crianças participantes.

As atividades musicais desenvolvidas no âmbito deste projeto encontram-se sistematizadas no Apêndice A, onde se apresentam exemplos representativos das sessões realizadas com e sem instrumentos. Os dados recolhidos a partir dessas atividades foram analisados com base na Escala de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers, sendo

apresentados de forma detalhada no Apêndice B1 e sintetizados no Apêndice B2, permitindo a leitura comparativa da evolução do bem-estar e do envolvimento das crianças ao longo da intervenção.

#### 4.1. Apresentação dos resultados dos participantes no início da observação

A primeira fase do projeto consistiu numa observação diagnóstica, realizada antes da implementação das atividades musicais, com o objetivo de avaliar os níveis iniciais de bem-estar emocional e de envolvimento dos três participantes selecionados: A, B e C.

Esta avaliação foi conduzida com base nos critérios da Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento proposta por Laevers (2014), adaptada ao contexto educativo por Portugal e Laevers (2018b), que permite atribuir um nível de 1 a 5 a cada uma das dimensões, sendo que:

- Níveis 1 e 2 indicam baixos níveis de bem-estar/envolvimento;
- Nível 3 representa um estado intermédio, de alerta pedagógico;
- Níveis 4 e 5 refletem um bem-estar e envolvimento consistentes e positivos.

Os resultados iniciais da observação foram os seguintes:

*Tabela 1 - Registos dos níveis de bem-estar e envolvimento dos participantes*

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de envolvimento				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A			x					x		
B			x					x		
C				x			x			

As crianças A e B apresentaram níveis idênticos nas duas dimensões, situando-se num nível intermédio (nível 3), o que aponta para sinais de insegurança, baixa expressividade emocional e envolvimento ainda incipiente nas propostas pedagógicas. Ambos revelavam necessidade de uma intervenção mais próxima e diferenciada para fomentar o bem-estar e a participação ativa. Esta leitura vai ao encontro da perspetiva de Laevers, segundo a qual níveis intermédios de bem-estar e envolvimento constituem um sinal de alerta pedagógico, exigindo a criação de contextos educativos mais seguros, afetivamente consistentes e estimulantes. Estes dados iniciais evidenciam a existência de perfis emocionais distintos e confirmam a pertinência de uma intervenção pedagógica intencional, centrada na criação de

experiências que promovam segurança emocional, expressividade e envolvimento progressivo.

Por sua vez, a criança C demonstrou um nível de bem-estar superior (nível 4), evidenciando indicadores de satisfação pessoal, estabilidade emocional e uma certa ligação ao espaço educativo. No entanto, o seu nível de envolvimento foi baixo (nível 2), sinalizando uma menor concentração, iniciativa reduzida e participação limitada nas atividades — algo que se tornaria um aspeto central a monitorizar ao longo do projeto.

Estes resultados iniciais permitiram identificar as especificidades de cada perfil, fundamentando a necessidade de criar contextos educativos mais responsivos e afetivamente seguros. Com base nesta caracterização inicial, foi delineada a intervenção educativa, centrada na música e no movimento, como estratégia promotora de bem-estar e envolvimento progressivo.

#### **4.2. Apresentação dos resultados das aulas de música sem instrumentos**

Durante a fase inicial da intervenção, foram desenvolvidas sessões de música sem a utilização de instrumentos musicais, com o objetivo de analisar o envolvimento e o bem-estar das crianças em situações que recorriam exclusivamente à voz, ao corpo, à escuta ativa e à ritmização através de palmas e movimentos corporais.

Estas sessões procuraram valorizar a expressão espontânea e o contacto com a musicalidade de forma essencial e desmaterializada, promovendo a ligação da criança à sua própria voz e ao corpo como veículo de expressão musical (Portugal, G., 2016). A ausência de instrumentos permitiu observar as reações das crianças em contextos com menor estimulação externa, mas maior enfoque na comunicação interpessoal e na atenção ao outro.

Criança A - Inicialmente pouco participativa, mostrou-se mais recetiva em contextos sem objetos. Aos poucos, começou a acompanhar ritmos com palmas e a observar os colegas com maior interesse. As canções com movimentos sugeridos, como “Bom dia” ou “A Abelha Amarela”, facilitaram a sua integração e expressividade. Nas últimas sessões deste tipo, apresentou nível 4 de bem-estar e nível 4 de envolvimento, demonstrando sorrisos, atenção e entusiasmo.

Criança B - Com dificuldades linguísticas, a ausência de instrumentos ajudou a focar-se na entonação da língua e no ritmo das palavras. Participou com maior envolvimento nas canções repetitivas e rítmicas, especialmente quando combinadas com gestos. Foi possível observar um aumento do contacto visual, vocalizações frequentes e progressiva integração no grupo. Evoluiu para nível 4 de bem-estar e nível 4 de envolvimento.

Criança C - Respondeu positivamente às atividades vocais. Embora mais reservado no início, revelou-se particularmente expressivo em momentos de dramatização de canções, onde a ausência de materiais lhe permitiu libertar movimentos espontâneos. Demonstrou progressivamente mais conforto em cantar em grupo e até sozinho. Apresentou nível 5 de bem-estar e nível 4 de envolvimento em sessões finais desta fase.

De forma global, os dados evidenciam que as atividades musicais sem instrumentos favoreceram a expressividade corporal, a atenção ao grupo e a participação progressiva, sobretudo em crianças inicialmente mais reservadas. A evolução observada sugere que contextos musicais com menor mediação material potenciam a comunicação interpessoal e o conforto emocional, funcionando como um primeiro passo para o aumento do bem-estar e do envolvimento, particularmente em crianças com perfis emocionais mais reservados.

#### **4.3. Apresentação dos resultados das aulas de música com instrumentos**

Numa segunda fase da intervenção, foram introduzidas sessões de música com instrumentos musicais simples e acessíveis (pandeiretas, maracas, clavas, guizeiras e instrumentos construídos com materiais reutilizáveis). O objetivo foi observar se o manuseamento de objetos sonoros teria um impacto positivo nas dimensões do bem-estar e do envolvimento, bem como no desenvolvimento de competências expressivas e motoras.

Estas sessões assentaram em princípios da pedagogia ativa, favorecendo a autonomia e a exploração sonora individual, tal como sugerido por Jaques-Dalcroze (Goulard, 2011), que defende a utilização do movimento, som e corpo como meios integrados de aprendizagem musical.

Com os instrumentos, a criança A demonstrou curiosidade imediata. A sua participação tornou-se mais ativa, espontânea e alegre. Registou-se nível 5 de bem-estar e nível 4 de envolvimento em várias sessões, evidenciando crescimento na autoestima e autonomia.

Criança B - A manipulação dos instrumentos pareceu facilitar a comunicação não verbal. A criança concentrou-se na criação de ritmos simples com pandeiretas e maracas, o que lhe trouxe uma sensação de sucesso. Foi possível observar maior expressividade facial e vocal, interações mais frequentes e tentativas de verbalização durante as atividades. Evoluiu para nível 5 de bem-estar e nível 5 de envolvimento em sessões com maior liberdade de exploração sonora.

Criança C - mostrou-se entusiasmado e enérgico nas sessões com instrumentos. Apesar de inicialmente usar os instrumentos de forma desorganizada, aprendeu a controlar os impulsos e integrou-se melhor nas dinâmicas rítmicas coletivas. Demonstrou alegria

visível. As observações registaram nível 5 de bem-estar e nível 5 de envolvimento, marcando um progresso significativo na sua estabilidade emocional.

Este aumento sugere que a familiaridade com as propostas musicais e a integração progressiva do movimento contribuíram para uma maior segurança emocional e envolvimento ativo.

Os dados obtidos sugerem que a introdução dos instrumentos musicais potenciou significativamente o bem-estar emocional e o envolvimento das crianças, ao promover sentimentos de competência, autonomia e prazer na ação. A progressão registada, sobretudo nos níveis 4 e 5, indica que a exploração sonora com instrumentos funcionou como um mediador eficaz da regulação emocional, da interação social e da participação ativa nas atividades musicais.

## **5. Discussão dos resultados**

A análise dos resultados obtidos neste estudo permite estabelecer um diálogo com os contributos teóricos apresentados anteriormente, procurando compreender de que forma as experiências musicais observadas se relacionam com os conceitos de envolvimento e bem-estar emocional na infância.

O principal objetivo deste estudo consistiu em analisar as evidências de bem-estar emocional de três crianças em contexto de educação pré-escolar durante a participação em atividades musicais, considerando diferentes tipos de abordagem: com e sem instrumentos musicais. Procurou-se, ainda, refletir sobre o impacto do movimento expressivo associado à música e sobre a forma como este pode potenciar a expressão emocional e o envolvimento das crianças, especialmente daquelas que, inicialmente, apresentavam níveis de bem-estar mais baixos.

À semelhança do que é defendido por Laevers (2005) e por Portugal e Laevers (2018b), a observação sistemática dos níveis de bem-estar e de envolvimento constitui um indicador central da qualidade da experiência educativa da criança. Os resultados obtidos neste estudo permitem confirmar que a música, quando integrada de forma ativa, participada e sensorial, se assume como um dispositivo pedagógico promotor de bem-estar emocional, expressividade e envolvimento, corroborando contributos anteriores no domínio da educação artística e musical na infância (Silva et al., 2016; Goulard, 2011).

As atividades musicais sem instrumentos revelaram-se particularmente eficazes na promoção da escuta ativa, da expressão vocal e da atenção ao outro, favorecendo um clima de maior tranquilidade e segurança emocional. Este tipo de propostas, centradas no corpo e na voz, parecem facilitar a entrada gradual das crianças na experiência musical, sobretudo

daquelas que se apresentavam inicialmente mais reservadas. Estes dados vão ao encontro de abordagens que valorizam a musicalidade intrínseca da criança e o corpo como primeiro mediador da experiência musical e emocional (Portugal, G., 2016).

Contudo, foi nas sessões com instrumentos musicais que se observou um aumento mais expressivo do envolvimento, da autonomia e da alegria manifestada pelas crianças. A manipulação de objetos sonoros, a possibilidade de explorar ritmos e sons de forma autónoma e a perceção de controlo sobre a produção sonora contribuíram para sentimentos de competência, autoeficácia e prazer na ação. Estes resultados são consistentes com estudos que sublinham o papel da educação musical ativa no desenvolvimento do bem-estar emocional e da autoestima em idades precoces (Barrett, 2011), evidenciando que a música pode funcionar como um meio privilegiado de autorregulação emocional.

De forma consistente com a literatura, os resultados reforçam a importância de abordagens pedagógicas ativas e expressivas na educação pré-escolar, nas quais a criança assume um papel protagonista na construção da experiência musical e emocional. A maior incidência de níveis elevados de bem-estar e envolvimento em atividades musicais associadas ao movimento e à exploração sonora confirma contributos teóricos que valorizam o corpo como mediador da aprendizagem e da regulação emocional (Dalcroze, 1921; Sousa, 1980; Portugal, G., 2016).

Nesta perspetiva, os dados obtidos alinham-se com os pressupostos da abordagem pedagógica ativa e centrada na criança, na qual esta deixa de ser mera recetora para assumir um papel ativo no processo educativo. Esta visão encontra respaldo na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (como citado em Caram, 2009), bem como nos princípios da pedagogia da escuta defendidos por Rinaldi (2005), ao reconhecer a criança como sujeito competente, capaz de se expressar através de múltiplas linguagens, entre as quais a música assume um lugar de destaque.

O acompanhamento individualizado das três crianças permitiu observar melhorias graduais e diferenciadas nos seus níveis de bem-estar e envolvimento. A criança A, inicialmente mais reservada, apresentou progressos evidentes ao nível da expressividade e da interação; a criança B, com limitações linguísticas, beneficiou claramente da dimensão não verbal da música como forma de comunicação e inclusão; e a criança C revelou uma evolução significativa na regulação emocional e na relação com os pares. Esta diversidade de respostas reforça a ideia de que o bem-estar emocional é um fenómeno dinâmico, relacional e profundamente influenciado pela qualidade das experiências vividas (Portugal & Laevers, 2018b). Estes resultados alinham-se com Li e Min (2023), que demonstram maior eficácia das intervenções musicais quando estas são ativas e interativas.

Do ponto de vista neuro cognitivo, a ativação corporal espontânea observada nas sessões está em consonância com a integração áudio-motora descrita por Patel (2008). A resposta motora ao som parece constituir mecanismo natural de processamento musical, particularmente evidente na infância.

No plano relacional, as atividades coletivas evidenciaram maior cooperação e sincronização, dialogando com a noção de musicalidade comunicativa de Trevarthen (1999). A partilha rítmica parece ter favorecido a intersubjetividade e a construção de vínculos afetivos no grupo. Estes resultados parecem reforçar a perspetiva defendida no enquadramento teórico de que o bem-estar emocional das crianças está profundamente associado ao nível de envolvimento nas atividades propostas, sendo particularmente favorecido quando estas integram experiências sensoriais, corporais e expressivas, como acontece nas atividades musicais que articulam som, movimento e interação (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018; Dalcroze, 1921).

A articulação entre os resultados obtidos e o enquadramento teórico permite, contudo, uma leitura que ultrapassa a mera confirmação de pressupostos previamente estabelecidos. A evidência empírica recolhida sugere que o bem-estar emocional não resulta apenas da presença da música no contexto educativo, mas da qualidade da mediação pedagógica e do grau de implicação corporal e relacional que a atividade convoca.

Neste sentido, a noção de envolvimento proposta por Laevers (2005) revela-se particularmente pertinente. A intensidade da concentração, a energia investida e a persistência observadas nas sessões com maior componente motora indicam que o bem-estar parece emergir quando a criança funciona no limite das suas capacidades, num equilíbrio entre desafio e competência. Tal leitura aproxima-se também da perspetiva sociointeracionista de Vygotsky, ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre em contextos de ação partilhada e significação construída.

Por outro lado, os dados permitem problematizar uma visão excessivamente instrumental da música. Embora a literatura frequentemente associe educação musical a benefícios cognitivos e linguísticos, os resultados deste estudo apontam para uma dimensão primordialmente emocional e relacional da experiência musical, sobretudo quando esta é vivida como linguagem expressiva e não apenas como recurso didático.

Assim, o diálogo entre teoria e resultados permite sustentar que a promoção do bem-estar emocional através da música depende menos do tipo de recurso utilizado (com ou sem instrumentos) e mais do grau de participação ativa, autonomia e expressão corporal que a proposta possibilita.

Os resultados confirmam, assim, a relevância da música enquanto linguagem universal e inclusiva, capaz de responder a diferentes perfis emocionais e necessidades individuais. A associação entre música, movimento e emoção revela-se particularmente significativa na infância, como também argumenta Jaques-Dalcroze (como citado em Goulard, 2011), ao defender que o corpo constitui o primeiro instrumento musical e o principal mediador da vivência rítmica e emocional.

Importa ainda destacar os contributos da educação pela arte, nomeadamente de Alberto de Sousa, que sublinha o papel da experiência artística na construção do equilíbrio emocional, da sensibilidade e da relação consigo próprio e com o outro (Sousa, 2003). A música, enquanto forma de expressão artística integrada no quotidiano educativo, não se limita à aquisição de competências musicais, assumindo-se como um meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, emocional e social.

Este projeto apresenta algumas limitações que importa reconhecer, nomeadamente o número reduzido de participantes, que não permite a generalização dos resultados, bem como o tempo limitado de implementação da intervenção. Acresce ainda a dupla função da investigadora como estagiária e observadora, embora se tenham adotado estratégias de registo sistemático e triangulação de dados para minimizar possíveis enviesamentos.

Apesar destas limitações, os resultados obtidos confirmam a pertinência de integrar atividades musicais ativas e expressivas no quotidiano do Jardim de Infância, não apenas como parte da área da Expressão e Comunicação, mas como eixo transversal de promoção do bem-estar emocional, do envolvimento e do desenvolvimento integral da criança. O bem-estar emocional na infância não pode ser dissociado da qualidade das interações, do respeito pelos ritmos individuais e da oferta de experiências significativas, nas quais a música, o corpo e a emoção se articulam de forma indissociável.

## **Considerações finais**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e integra duas componentes essenciais: a Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida em diferentes contextos educativos (Creche e Jardim de Infância), e o projeto de investigação, orientado por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória.

O presente estudo procurou compreender de que forma a participação em atividades musicais pode influenciar o bem-estar emocional de crianças em idade pré-escolar, analisando diferentes modalidades de experiência musical em contexto educativo.

O estudo investigativo centrou-se na identificação de evidências de bem-estar emocional em três crianças que apresentavam, à partida, sinais de maior vulnerabilidade emocional, procurando compreender de que forma a música — enquanto linguagem expressiva, sensorial e afetiva — pode contribuir para a promoção desse bem-estar. As atividades musicais implementadas ao longo da PES permitiram observar, de forma gradual e contextualizada, transformações significativas no envolvimento, na expressividade e na participação das crianças. Verificou-se, em particular, que as sessões que integravam instrumentos musicais e/ou movimento expressivo apresentaram um impacto mais positivo nos indicadores de bem-estar emocional, corroborando os pressupostos de Portugal, G. (2016) e de Laevers (2005, 2014), que destacam a importância do corpo, da ação e da intencionalidade educativa na construção de experiências significativas.

A escuta atenta, a observação sistemática e a análise das respostas individuais das crianças reforçaram o valor de uma prática pedagógica centrada na criança, respeitadora dos seus ritmos, das suas necessidades e do seu potencial expressivo. A música revelou-se, neste projeto, mais do que um conteúdo artístico: assumiu-se como mediadora relacional, ferramenta de inclusão e promotora de segurança emocional e bem-estar. Este contributo reforça a pertinência da música enquanto objeto de investigação no campo da educação de infância, sobretudo na articulação entre bem-estar emocional, pedagogia ativa e expressão corporal.

Através deste projeto, tornou-se evidente a necessidade de diversificar estratégias educativas, reconhecendo o valor da expressão musical como promotora de desenvolvimento global. Os resultados obtidos apontam para a importância de integrar a música, o corpo e o movimento no quotidiano da educação pré-escolar, não apenas como conteúdos curriculares, mas como ferramentas de construção de bem-estar, de identidade e de relação com o outro. Embora se trate de um estudo situado e não generalizável, os dados obtidos permitem

sustentar práticas educativas mais conscientes, intencionais e sensíveis às dimensões emocionais da infância.

Este relatório contribuiu, assim, para reforçar o papel da prática reflexiva e da investigação como motores de desenvolvimento profissional. O processo de investigação-ação aqui vivido promoveu uma maior consciência do papel do educador enquanto mediador da aprendizagem, sensível às necessidades do grupo, disponível para escutar e capaz de transformar as suas práticas com base na observação, na análise e na escuta das crianças. Como refere Bona (2017), “tudo começa a fluir quando estimulamos verdadeiramente as crianças e elas próprias nos dizem o que fazer, o que criar, o que imaginar” (p. 87). Este projeto constituiu, efetivamente, um caminho de escuta — da música, das emoções e, sobretudo, das crianças enquanto sujeitos ativos da sua própria experiência educativa.

## Referências bibliográficas

- AEAH. (2011). *Projeto Educativo*.
- Areias, J. (2016). *A música, a saúde e o bem-estar. Nascer e Crescer*.
- Barrett, M. S. (2011). *Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. Psychology of Music, 39(4)*, 403–423.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bona, A. (2017). *Educadores de infância: entre o que se é e o que se faz*. Edições Afrontamento.
- Caram, A. (2009). *Crises das idades: Os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança* (Dissertação de pós-graduação). Universidade Federal de São Carlos.
- Caram, C. (Org.). (2009). *Psicologia do desenvolvimento*. Vozes.
- Cardona, M. J. (Coord.). (2013). *TODDLER projeto envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância* (1ª Edição). Psicossoma Editores.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. CRECHEndo com qualidade* (1ª edição). Porto Editora.
- Center for Experiential Education, SAC – KU Leuven, & Universidade de Aveiro. (s.d.). *Bem-estar e envolvimento* [Apresentação em PowerPoint]
- Centro Social Interparoquial de Santarém (2015). *Projecto curricular do estabelecimento*.
- Dalcroze, É. J. (1921). *Rythmique, solfège, improvisation*. Paris: Éditions Maurice Senart.
- European Commission (2007). *Ethics for researchers*. Brussels: European Commission.
- Flick, U. (2018). *Introdução à pesquisa qualitativa* (5.ª ed.). Penso.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). *Avaliação na educação pré-escolar: Perspetivas de construção de uma prática reflexiva*. Porto Editora.
- Gardner, H. (2006). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática* (6.ª ed.). Editorial Presença.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gordon, E. (2003). *A música e o desenvolvimento auditivo: Teoria da aprendizagem musical*. Edições Asa.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulard, B. (2011). *A pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. J. (2012). *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*. Oxford University Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Leuven: University of Leuven.
- Laevers, F. (2014). *Well-being and involvement in care: A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Leuven: Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. & Portugal, G. (2018). *O bem-estar e o envolvimento na creche: Um instrumento de autoavaliação orientado para os processos*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Li, X., & Min, S. (2023). *Music-based interventions to address well-being in children and adolescents: A systematic review. BMJ Open, 13(9)*, e067502.
- Luis, H., & Portugal, G. (2016). *A atenção às experiências internas da criança e o estilo do adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância*.

- Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Malaguzzi, L. (1998). *As cem linguagens da criança*. Reggio Children.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.) (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Portugal, E. (2016). *Avaliação na educação de infância: Escutar, observar, compreender e documentar*. Universidade Católica Editora.
- Portugal, G. (2016). *Educar com qualidade na educação de infância: Uma questão de bem-estar e envolvimento*. Edições Afrontamento.
- Portugal, G. (Coord.). (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018a). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018b). *A Escala de bem-estar e envolvimento para a avaliação da qualidade em contextos de educação pré-escolar*. In C. Machado & A. Veiga (Orgs.), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 45–66). Braga: CIEEd - Universidade do Minho.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, M. (2016). *Aprender com a ciência: Experiências no pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2022). *Projecto pedagógico de sala*. Centro Social Interparoquial de Santarém.
- Sim-Sim, I. (coord.). (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (1980). *Educação pela arte*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Edições Piaget.
- Trevarthen, C. (1999). *Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication*. *Musicae Scientiae, Special Issue* (1999–2000), 157–213.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.ª ed.). Martins Fontes.
- Kishimoto, T. M. (2007). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson Learning.

## Apêndices

### Apêndice A – Exemplos de planificações de atividades musicais realizadas

O presente apêndice inclui um exemplo de planificação de atividade musical efetivamente realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II. A atividade selecionada — “*Abelha Amarela*” — foi implementada em diferentes momentos da intervenção, conforme descrito no relatório de estágio (cf. pp. 86, 91 e 99), tendo sido adaptada às características do grupo e às respostas das crianças ao longo do tempo.

A escolha desta planificação justifica-se por estar diretamente relacionada com os dados analisados na componente investigativa, nomeadamente os registos de bem-estar emocional apresentados nos Apêndices B1 e B2.

- Atividade Musical: “Abelha Amarela”
- Contexto: Educação Pré-Escolar | Crianças dos 3 aos 5 anos  
Prática de Ensino Supervisionada II
- Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação. Subdomínios: Música e Dança.
- Descrição da Atividade: A atividade musical “Abelha Amarela” foi desenvolvida com o objetivo de promover o bem-estar emocional das crianças através da articulação entre música, movimento expressivo e exploração sonora. A proposta partiu da interpretação da canção “Abelha Amarela”, previamente conhecida pelo grupo, permitindo a sua exploração progressiva ao nível do ritmo, do corpo e da expressão simbólica.

Num primeiro momento, as crianças participaram na construção de pequenos saquinhos sonoros, utilizando materiais simples, que posteriormente foram usados como instrumentos musicais para marcar o ritmo da canção. Este momento teve como finalidade envolver ativamente as crianças no processo, reforçando o sentimento de pertença, competência e autonomia.

Num segundo momento, a música foi explorada através do canto, da marcação rítmica com os saquinhos e do movimento corporal livre, representando o voo e as ações da abelha. A atividade integrou elementos de dramatização e dança, permitindo às crianças expressarem emoções e vivências através do corpo e do som.

- Objetivos da Atividade:
  - ⇒ Promover o bem-estar emocional e o envolvimento das crianças;
  - ⇒ Estimular a expressão musical e corporal através do ritmo e do movimento;
  - ⇒ Desenvolver a autorregulação emocional através da ação rítmica;
  - ⇒ Incentivar a participação ativa e a cooperação no grupo;

- ⇒ Favorecer a autonomia e o sentimento de competência;
- ⇒ Desenvolver a escuta ativa e o sentido rítmico.
- Metodologia:

A atividade foi dinamizada em grande grupo, com momentos de trabalho em pequenos grupos sempre que necessário, de forma a favorecer a atenção, o envolvimento e o conforto emocional das crianças. A educadora assumiu o papel de mediadora, valorizando as iniciativas das crianças, encorajando a exploração livre dos saquinhos sonoros e respeitando os ritmos individuais.

A música foi vivenciada de forma ativa, associando canto, ritmo, movimento e jogo simbólico, permitindo que cada criança participasse de acordo com as suas possibilidades expressivas.

- Recursos Utilizados:
  - ⇒ Canção “Abelha Amarela”
  - ⇒ Saquinhos sonoros construídos pelas crianças
  - ⇒ Espaço amplo para movimento
  - ⇒ Corpo como instrumento de expressão
- Avaliação:

A avaliação da atividade foi realizada através de observação direta e registos sistemáticos, com base nos indicadores de bem-estar emocional definidos por Laevers (2005) e adaptados por Portugal e Laevers (2018), nomeadamente: abertura e recetividade, vitalidade, alegria, tranquilidade e ligação consigo próprio. Os dados recolhidos a partir desta atividade contribuíram para os registos apresentados nos Apêndices B1 e B2, permitindo analisar a evolução do bem-estar e do envolvimento das crianças em sessões musicais com instrumentos construídos.

Estes registos sustentam a análise qualitativa apresentada no Capítulo 4 e a síntese comparativa dos níveis globais de bem-estar e envolvimento apresentada no Apêndice B2.

Para além da planificação exemplificativa apresentada, este apêndice integra também uma síntese descritiva das atividades musicais efetivamente realizadas no âmbito do projeto de investigação-ação, desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar.

Importa referir que, embora tenham sido inicialmente elaboradas planificações semanais das atividades, a sua concretização esteve dependente de diversos fatores contextuais, nomeadamente a dinâmica do grupo, a gestão do tempo disponível e as orientações pedagógicas da educadora cooperante. Assim, nem todas as atividades

planificadas foram integralmente implementadas, tendo sido privilegiada uma prática pedagógica flexível, ajustada às necessidades e ao bem-estar das crianças.

Neste sentido, o Apêndice A não apresenta planificações formais no sentido estrito, mas sim registos descritivos das atividades musicais efetivamente realizadas, tal como documentadas no relatório de estágio e sustentadas pelas observações empíricas que fundamentam a análise dos dados apresentada no Capítulo 4.

As atividades aqui descritas correspondem às sessões com e sem instrumentos musicais analisadas nos Apêndices B1 e B2, permitindo compreender o enquadramento pedagógico das experiências musicais e a sua relação com as evidências de bem-estar emocional observadas nas crianças participantes.

As propostas musicais desenvolvidas incluíram, entre outras:

- Canções de grupo com acompanhamento corporal (palmas, gestos e movimentos livres);
- Atividades de escuta musical em grande grupo;
- Jogos rítmicos com o corpo e a voz;
- Exploração livre e orientada de instrumentos musicais simples (pandeiretas, maracas, clavas, guizeiras);
- Improvisação rítmica e musical com recurso a instrumentos e movimento expressivo.

Estas atividades foram conduzidas num ambiente pedagogicamente seguro e afetivamente consistente, valorizando a participação ativa, a expressão corporal, a autonomia e o envolvimento das crianças. A sua seleção e adaptação tiveram como objetivo promover experiências musicais significativas, alinhadas com os princípios da pedagogia ativa e com os indicadores de bem-estar emocional definidos por Laevers (2005) e por Portugal e Laevers (2018).

Deste modo, o presente apêndice visa complementar a leitura do relatório, oferecendo um enquadramento prático das atividades que estiveram na base da recolha e análise dos dados apresentados.

## **Apêndice B – Instrumento de observação do bem-estar e envolvimento**

**Tabela B1 - Registo sistemático do bem-estar emocional com indicadores de envolvimento (adaptado de Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018)**

Atividade Musical	C ri	Abertura e	Flexibili dade	Autoconfi ança e	Assertivi dade	Vitalid ade	Tranquili dade	Aleg ria	Ligaç ão	Nível Global de
-------------------	---------	---------------	-------------------	---------------------	-------------------	----------------	-------------------	-------------	-------------	--------------------

	a n ç a	Recetivid ade		Autoesti ma					Cons igo Próp rio	Bem- Estar (1 a 5)
Sem instrume ntos	A	4	3	3	3	4	4	4	3	4
Com instrume ntos	A	5	4	4	4	5	4	5	4	5
Sem instrume ntos	B	4	3	3	3	4	4	4	3	4
Com instrume ntos	B	5	4	4	4	5	4	5	4	5
Sem instrume ntos	C	4	4	4	3	4	4	5	4	5
Com instrume ntos	C	5	4	4	4	5	4	5	5	5

**Tabela B2 – Síntese dos níveis globais de bem-estar e envolvimento por criança e tipo de sessão**

Fase da observação	Criança	Atividade musical	Nível global bem-estar	Nível global envolvimento
Observação inicial	A	Rotinas musicais sem instrumentos	3	3
Sessões sem instrumentos	A	Canções com movimento corporal	4	4
Sessões com instrumentos	A	Atividades rítmicas com instrumentos	5	4

Observação inicial	B	Escuta musical em grande grupo	3	3
Sessões com instrumentos	B	Ritmo com pandeiretas e maracas	5	5
Observação inicial	C	Canções de grupo	4	2
Sessões com instrumentos	C	Improvisação rítmica com instrumentos	5	5

### **Apêndice C – Modelo de consentimento informado para os Encarregados de Educação**

<p>Maria Ana Tarrío Agreiro Bezerra,</p> <p>Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar no Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação e, para efeitos de recolha de dados para prossecução dos estudos, vim pedir a autorização dos encarregados de educação dos alunos do grupo 2 para a captação de imagens em suporte digital (foto, som, vídeo) durante as atividades realizadas por nós.</p>	
Aluno/a	Encarregado de educação