



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA CRECHE

Som, Textura e Movimento

Ana Sofia Ventura Miranda



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Sofia Ventura Miranda

A Educação Artística na Creche: Som, Textura e Movimento

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto
Professora Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes

Abril de 2025

Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once we grow up.

Pablo Picasso

Agradecimentos

Numa caminhada tão única e bonita é imprescindível não agradecer a todos aqueles que fizeram parte dela.

Começo por agradecer àqueles que me acompanharam em todo o percurso, que me ajudaram a criá-lo, moldá-lo e construí-lo até se tornar o que hoje lemos: primeiramente às crianças pelo processo, pelas aprendizagens, vivências e sorrisos; em segundo - às minhas orientadoras - Dra. Ana Peixoto e a Dra. Adalgisa Pontes – e em terceiro, a todos os meus amigos e familiares que suportaram todas as alegrias, queixas, lamúrias, revoltas e conquistas.

Obrigada!

Resumo

A Educação Artística, na primeira infância, constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento integral da criança, estimulando capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Reconhecida pela UNESCO (2024) como um direito fundamental da criança, promove a criatividade, a inclusão e o seu desenvolvimento holístico. O Plano Nacional das Artes (2019) considera que o ambiente da creche e a abordagem das artes durante os primeiros anos de vida torna mais democrático no acesso a esta área do saber, facto que também é salientado no relatório da UNESCO de 2024.

A investigação apresentada foi realizada numa creche do distrito de Viana do Castelo, com 56 crianças entre os 11 meses e os 3 anos de idade. O principal objetivo foi identificar estratégias pedagógicas que permitam a integração do som, da textura e do movimento nas atividades em contexto de creche. Procurou-se também determinar quais os materiais multissensoriais mais eficazes para estimular a expressão artística das crianças e explorar as potencialidades do movimento na interação com estímulos sonoros e diferentes texturas.

O estudo orientou-se por três questões fundamentais: 1. Que estratégias podem promover a integração do som, da textura e do movimento no espaço da creche? 2. De que forma se pode utilizar materiais multissensoriais nas práticas artísticas? 3. Como o movimento pode potenciar a exploração de sons e texturas?

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa baseada na Investigação-ação. Foram aplicadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, incluindo entrevistas, observação direta, registos fotográficos e notas de campo. A análise revelou que experiências multissensoriais favorecem significativamente a expressão e criatividade infantil.

As principais conclusões apontam para as potencialidades na abordagem da Educação Artística na creche, apoiada em práticas multissensoriais, contribuem positivamente para o desenvolvimento global das crianças, devendo-se fornecer orientações práticas para educadores no sentido de promover ambientes mais ricos para o desenvolvimento artístico na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística; Creche; Experiências Multissensoriais

Abstract

Art Education in early childhood constitutes a fundamental pillar for the holistic development of the child, stimulating cognitive, emotional, and social abilities. Recognised by UNESCO (2024) as a fundamental right of the child, it promotes creativity, inclusion, and overall development. The National Arts Plan (2019) considers that the nursery environment and the approach to the arts during the early years of life make access to this area of knowledge more democratic—an aspect also highlighted in UNESCO's 2024 report.

The research presented was carried out in a nursery in the district of Viana do Castelo, involving 56 children aged between 11 months and 3 years. The main objective was to identify pedagogical strategies that allow the integration of sound, texture, and movement in nursery activities. It also sought to determine which multisensory materials are most effective in stimulating children's artistic expression and to explore the potential of movement in interaction with sound stimuli and different textures.

The study was guided by three key questions: what strategies can promote the integration of sound, texture, and movement in the nursery environment? How can multisensory materials be used in artistic practices? And how can movement enhance the exploration of sounds and textures? Methodologically, a qualitative approach based on Action Research was adopted. Various data collection techniques and instruments were applied, including interviews, direct observation, photographic records, and field notes. The analysis revealed that multisensory experiences significantly enhance children's expression and creativity.

The main conclusions highlight the potential of an Art Education approach in nurseries, supported by multisensory practices, which contribute positively to the overall development of children. It is essential to provide practical guidelines for educators to promote richer environments for artistic development in early childhood.

KEYWORDS: Art Education; Daycare; Multisensory Experiences

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Índice de Figuras.....	9
Índice de Tabelas	9
Lista de Abreviaturas.....	9
Introdução.....	11
Capítulo 1 – Contexto da Investigação.....	12
1.1. Contexto Educativo	12
1.2. Caracterização do Espaço da Creche	14
1.3. Caracterização das Crianças Participantes	15
Capítulo 2 – Enquadramento da Investigação	21
2.1. Problemática da Investigação.....	21
2.2. Objetivos e Questões de Investigação.....	22
2.3. Justificação e Pertinência da Investigação	23
Capítulo 3 – Revisão da Literatura.....	26
3.1. O espaço da Creche, o Educador e a Criança	26
3.1.1. O Espaço da Creche e o Papel do Educador	26
3.1.2. A Criança no contexto da Creche	29
3.2. Educação Artística na Primeira Infância.....	30
3.2.1. A Educação Artística no Desenvolvimento Infantil em contexto de Creche	30
3.3. Experiências Multissensoriais na primeira infância: o Som, o Movimento e a Textura	36
3.4. Abordagens e Teorias Pedagógicas Multissensoriais.....	39
3.5. Projetos de Educação Artística no contexto português	41
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação	44
4.1. Opções Metodológicas.....	44
4.2. Investigação-Ação	45
4.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	46
4.3.1. Observação Participante	47
4.3.2. Notas de Campo.....	48
4.3.3. Inquéritos por Entrevista.....	49
4.3.4. Registos audiovisuais – vídeo/som e fotografia	50
4.3.5. Grelhas de Observação.....	51
4.3.6. Análise de Conteúdo	53

4.4.	Validação e Garantia através da triangulação	54
4.5.	Considerações Éticas	55
4.6.	Processo de análise de dados	57
4.7.	Plano de ação e calendarização da investigação	59
4.8.	Sessões desenvolvidas.....	59
Capítulo 5 – Apresentação, interpretação e discussão dos resultados		70
5.1.	Entrevistas às Educadoras	70
5.2.	Descrição e Interpretação das Sessões Realizadas	74
Capítulo 6 – Conclusões.....		105
6.1.	Considerações Finais e Respostas às Questões de Investigação.....	105
6.2.	Aprendizagens, Mais-valias, Limitações e Recomendações Finais.....	111
Referências Bibliográficas		117
Apêndices e Anexos		126
Anexo 1 – Guião do Inquérito por Entrevista		127
Anexo 2 – Consentimento Informado para os Encarregados de Educação ...		128
Anexo 3 – Grelhas de Observação – Caracterização dos Grupos de Crianças		131
Anexo 4 – A História – Guião da História: A Floresta Encantada		135

Índice de Figuras

Figura 1. Sala Polivalente Sala Polivalente.....	15
Figura 2. Espaço Interior De Lazer Espaço Interior De Lazer	15
Figura 3. Materiais “Tecidos Mágicos” Materiais “Tecidos Mágicos”	62
Figura 4. Imagens Dos Animais De Apoio À Narrativa	62
Figura 5. Materiais Utilizados Sessão 5	63
Figura 6. Materiais Utilizados Sessão 6	65
Figura 7. Materiais Utilizados Sessão 7	65
Figura 8. Materiais Utilizados Sessão 8	66
Figura 9. Materiais Utilizados Sessão 9	67
Figura 10. Materiais Utilizados Sessão 10	68
Figura 11. Materiais Utilizados Sessão 11	68

Índice de Tabelas

Tabela 1. Participantes Da Investigação	16
Tabela 2. Caracterização Dos Grupos Das Crianças	17
Tabela 3. Tabela De Categorização Do Guião De Entrevista	50
Tabela 4. Calendarização Da Investigação	59
Tabela 5. Calendarização Das Sessões	60
Tabela 6. Materiais A Utilizar E Associação Com Os Animais	64
Tabela 7. Sessões Implementadas	75
Tabela 8. Sessão 1: “Que Som É Este?”	78
Tabela 9. Sessão 2: “Tecidos Mágicos”	81
Tabela 10. Sessão 3: “A Floresta Encantada”	83
Tabela 11. Sessão 4: “Mosca Sai!”	86
Tabela 12. Sessão 5: “Que Animal É Este?”	88
Tabela 13. Sessão 6: “Como Andam As Galinhas?”	90
Tabela 14. Sessão 7: “Cesto Do Tesouro”	92
Tabela 15. Sessão 8: “Que Cor É Esta?”	94
Tabela 16. Sessão 9: “Imitar O Objeto”	97
Tabela 17. Sessão 10: “Massagens Com Diferentes Materiais”	99
Tabela 18. Sessão 11: “Estátua Das Texturas”	101
Tabela 19. Sessão 12: “Dançar Com A Natureza”	103

Lista de Abreviaturas

DGE – Direção-Geral da Educação

I-A – Investigação – ação

IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

E.A. – Educação Artística

D.I. – Diário do Investigador

Introdução

A investigação, que se apresenta, foi desenvolvida numa IPSS, do distrito de Viana do Castelo, com um grupo de 56 crianças com idades compreendidas entre os 11 meses e os 3 anos de idade, no ano letivo 2024/2025

Como finalidade, pretende-se contribuir para a prática pedagógica e o desenvolvimento teórico no contexto da Educação Artística na Primeira Infância, mais especificamente na compreensão e implementação de práticas multissensoriais, respondendo a literatura residual sobre o tema.

Pretende-se ainda explorar de que forma a introdução de elementos sensoriais no ambiente educativo pode promover o desenvolvimento integral das crianças, incentivando a sua expressão criativa, o pensamento crítico e a interação social.

Utilizando uma abordagem qualitativa, e natureza interpretativa, de Investigação-Ação, recorreu-se a instrumentos de recolha de dados que permitiram a observação direta das interações das crianças usando diferentes materiais e diferentes práticas, inquéritos por entrevista às educadoras, registos fotográficos e de vídeo, notas de campo e grelhas de observação participante.

Esta investigação encontra-se estruturada em seis capítulos. No primeiro, contextualiza-se a investigação, o segundo capítulo, foca-se no enquadramento da investigação, problemática, objetivos, questões de investigação assim como justificação e pertinência da mesma. No terceiro capítulo encontramos a revisão da literatura, no quarto capítulo, descreve-se a metodologia adotada. O quinto capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos, e, por fim, no sexto capítulo, são discutidas as conclusões, limitações da investigação e recomendações para futuras investigações, finalizando com as respetivas referências bibliográficas e apêndices e anexos.

Capítulo 1 – Contexto da Investigação

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar a investigação, apresentando o contexto educativo onde decorreu. Para uma melhor organização optou-se por o subdividir nas seguintes secções: contexto da investigação; caracterização do espaço e da creche e a caracterização dos grupos das crianças participantes.

1.1. Contexto Educativo

A presente investigação foi desenvolvida com crianças dos onze meses aos três anos, com foco numa abordagem multissensorial, desenvolvida numa IPSS do distrito de Viana do Castelo, situada no Alto Minho. Esta instituição, presta serviços na área da primeira infância, concretamente através de uma creche e jardim de infância, que acolhem crianças desde os quatro meses até à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o projeto educativo da instituição, as práticas educativas são norteadas por princípios de inclusão, respeito pela individualidade, sustentabilidade e cooperação com as famílias. Estes valores orientam as respostas educativas oferecidas, baseadas em metodologias de Projeto e Montessori. Ambas as abordagens reconhecem a criança como sujeito ativo no processo educativo, valorizando o brincar como forma natural de aprendizagem, a exploração do meio envolvente e o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais. De acordo com as Orientações Curriculares para a Creche (Marques et al., 2024), o papel das creches ultrapassa o simples acolhimento e cuidado, sendo locais de interação e aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

A especificidade do contexto também é relevante ao considerar que as crianças de zero a três anos estão num período de intenso desenvolvimento sensorial e motor, como defendido por Piaget (1969), a exploração do ambiente e a interação com estímulos táteis, auditivos e motores são fundamentais para o desenvolvimento das competências cognitivas e emocionais nesta faixa etária.

Nesse sentido, a creche, oferece as condições ideais para a implementação de práticas artísticas que valorizem a multissensorialidade e o desenvolvimento holístico.

Além disso, o ambiente da creche reflete os princípios do Plano Nacional das Artes (2019), que enfatiza a democratização do acesso à Educação Artística e Cultural desde os primeiros anos de vida. E, segundo o relatório da UNESCO (2024), a Educação Artística desempenha um papel crucial no desenvolvimento de sociedades inclusivas e criativas, sendo fundamental integrar práticas artísticas desde a primeira infância para promover a sensibilidade estética, a criatividade e a expressão emocional das crianças, a educação artística é reconhecida como um direito fundamental que promove a criatividade, a inclusão e o desenvolvimento holístico dos indivíduos desde a primeira infância (UNESCO, 2024, p. 12, tradução adaptada).

Os objetivos estratégicos definidos pela instituição incluem a promoção de estilos de vida sustentáveis e a criação de ambientes educativos que estimulem a autonomia e a participação das crianças, bem como o desenvolvimento de competências-chave como o pensamento crítico e a resolução de problemas, indo ao encontro das metas definidas pela UNESCO, que defende que a educação em cultura e artes desempenha um papel estratégico no avanço dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, contribuindo para sociedades mais inclusivas, equitativas e resilientes (UNESCO, 2024, p. 15, tradução adaptada). Estas metas são implementadas através de atividades pedagógicas diversificadas e ajustadas às necessidades das crianças, em alinhamento com o estipulado na legislação aplicável às IPSS (Marques et al., 2024). A articulação com a família também se destaca como um elemento essencial para garantir o sucesso do processo educativo. A instituição promove momentos de envolvimento parental, como atividades partilhadas e a utilização de plataformas digitais para troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças (Marques et al., 2024).

A relevância do espaço comunitário enquanto suporte para esta investigação encontra respaldo nas abordagens de pedagogias participativas, como a de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1996). Esta abordagem reconhece o ambiente como um terceiro educador, promovendo a exploração, a curiosidade e o desenvolvimento de relações entre as crianças, os educadores e o contexto

social. A integração de práticas multissensoriais reflete uma intenção pedagógica de proporcionar experiências educativas que respeitem a natureza exploratória e holística da infância, alinhando-se com os princípios defendidos por autores como Montessori (1967) e Vygotsky (1978).

1.2. Caracterização do Espaço da Creche

A Creche onde foi realizada esta investigação, integra uma IPSS em Viana do Castelo. De acordo com o Projeto Educativo da instituição, este equipamento social foi inaugurado em outubro de 2010, dirigindo-se a crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, a creche tem como missão proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante que promova o desenvolvimento integral das crianças, em estreita colaboração com as suas famílias.

Segundo o Regulamento Interno da instituição, o edifício foi concebido para atender às exigências da educação infantil, dispondo de uma infraestrutura moderna, espaçosa e funcional:

1. A capacidade máxima de atendimento é de 84 crianças, distribuídas por diferentes valências e salas adaptadas às faixas etárias e necessidades específicas.
2. O espaço conta com duas salas destinadas ao berçário, dedicadas aos bebés dos 4 meses até aos 12 meses, e quatro salas de creche, preparadas para acolher crianças dos 12 meses aos 3 anos de idade.
3. Todas as salas estão devidamente equipadas com mobiliário adequado, brinquedos pedagógicos e materiais que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.
4. A Creche dispõe ainda de várias áreas comuns: recreio exterior, um refeitório e cozinha, uma sala polivalente (Figura 1) e um espaço interior de lazer (Figura 2), onde serão realizadas as sessões aplicadas no âmbito da presente investigação.
5. A organização funcional do edifício inclui ainda uma secretaria, o vestiário das funcionárias, uma sala de professores e uma da direção.

Figura 1

Sala polivalente



Figura 2

Espaço interior de lazer



A creche tem um período de funcionamento com horário alargado de forma a corresponder às necessidades e oferecer um maior apoio às famílias, com abertura às 07h30 e encerramento às 19h00.

Relativamente ao quadro de pessoal, a equipa é composta por profissionais qualificados e dedicados que garantem o funcionamento pleno da creche. Atualmente, conta com uma diretora técnica, uma técnica administrativa, quatro educadoras de infância, nove auxiliares de ação educativa, e por duas auxiliares de serviços gerais.

1.3. Caraterização das Crianças Participantes

Esta investigação contou com a participação de 56 crianças, com idades compreendidas entre os 13 meses e os 3 anos, sendo 27 do sexo feminino e 29 do sexo masculino. Para assegurar a privacidade e o anonimato dos participantes, cada criança foi identificada por um código único, composto por uma letra (correspondente ao seu grupo) e um número.

Os participantes desta investigação compõe quatro grupos distintos designados por A, B, C e D, correspondendo a diferentes educadoras (que foram igualmente codificadas atribuindo os números 1, 2, 3 e 4), e contextos. A data de

nascimento e a idade das crianças foram calculadas considerando o dia 1 de janeiro de 2025 como referência.

1. **Grupo A:** Crianças entre 16 e 23 meses.
2. **Grupo B:** Crianças entre 12 e 22 meses.
3. **Grupo C:** Crianças de dois anos.
4. **Grupo D:** Crianças entre os dois anos e os três anos.

A distribuição final dos participantes por grupo pode ser observada na tabela seguinte:

Tabela 1

Participantes da investigação

GRUPO	Nº INICIAL DE PARTICIPANTE	ALTERAÇÕES	Nº FINAL DE PARTICIPANTES
A	10	- 2 (uma desistência e uma não elegível por adaptação recente)	8
B	13	Sem Alterações	13
C	20	- 1 (desistência)	19
D	17	2 (uma substituição e uma desistência por doença)	16
TOTAL	60	5	55

Relativamente à codificação atribuída às crianças participantes na investigação, foi realizada a Tabela 2 com as idades, datas de nascimento e respetivas codificações.

Tabela 2

Caraterização dos grupos das crianças

	Grupo A			Grupo B			Grupo C			Grupo D		
	Data de Nascimento	Idade a 01/01/2025	Código	Data de Nascimento	Idade a 01/01/2025	Código	Data de Nascimento	Idade a 01/01/2025	Código	Data de Nascimento	Idade a 01/01/2025	Código
1.	19/02/2023	21 meses	A1	1/02/2023	22 meses	B1	19/03/2022	2 anos	C1	12/10/2022	2 anos	D1
2.	20/06/2023	17 meses	A3	4/08/2023	16 meses	B2	30/12/2022	2 anos	C2	13/09/2022	2 anos	D2
3.	2/08/2023	16 meses	A4	9/02/2023	22 meses	B3	2/11/2022	2 anos	C3	15/09/2022	2 anos	D3
4.	21/06/2023	17 meses	A5	3/02/2023	22 meses	B4	7/09/2022	2 anos	C4	13/06/2022	2 anos	D4
5.	6/01/2023	23 meses	A6	30/08/2023	15 meses	B5	14/05/2022	2 anos	C5	29/11/2022	2 anos	D5
6.	21/01/2023	22 meses	A8	23/09/2023	14 meses	B6	6/04/2022	2 anos	C6	20/02/2022	2 anos	D6
7.	17/02/2023	22 meses	A9	20/04/2023	19 meses	B7	8/03/2022	2 anos	C7	8/10/2021	3 anos	D7
8.	27/03/2023	22 meses	A10	21/07/2023	16 meses	B8	24/06/2022	2 anos	C8	28/10/2022	2 anos	D8
9.				25/02/2023	21 meses	B9	17/11/2022	2 anos	C9	18/02/2022	2 anos	D10
10.				30/11/2023	12 meses	B10	10/01/2022	2 anos	C10	25/06/2022	2 anos	D11
11.				11/10/2023	14 meses	B11	30/08/2022	2 anos	C11	24/02/2022	2 anos	D12
12.				7/06/2023	18 meses	B12	26/05/2022	2 anos	C12	1/04/2022	2 anos	D13
13.				15/04/2023	20 meses	B13	27/06/2022	2 anos	C13	25/01/2022	2 anos	D14
14.							7/09/2022	2 anos	C14	1/05/2022	2 anos	D15
15.							1/03/2022	2 anos	C15	23/04/2022	2 anos	D16
16.							17/06/2022	2 anos	C17	27/11/2022	2 anos	D17
17.							11/04/2022	2 anos	C18			
18.							10/05/2022	2 anos	C19			
19.							31/10/2022	2 anos	C20			

O grupo em questão encontra-se, maioritariamente, segundo a teoria de Jean Piaget & Barbel Inhelder (1977), no estágio sensório-motor, onde as interações sensoriais e motoras desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social.

Esta abordagem é consistente com o que Piaget referiu ao afirmar que “o desenvolvimento cognitivo infantil é um processo contínuo, dependente das experiências sensoriais e da interação ativa com o ambiente” (Piaget & Inhelder, 1977, p. 35). Assim, compreender o estágio sensório-motor permite à investigação captar as dinâmicas essenciais do desenvolvimento das crianças e sustentar a análise de resultados à luz de um referencial teórico consolidado.

Grupo A

O Grupo A é composto por oito crianças com idades entre os 16 e 23 meses. Trata-se de um grupo mais novo e tímido, em que as crianças estão numa fase inicial de desenvolvimento motor e cognitivo. A nível sensório-motor, a maioria das crianças manipula objetos sem dificuldades e mantém equilíbrio ao andar, embora as crianças A2 e A7 ainda não caminhem de forma

completamente autônoma. Algumas conseguem realizar movimentos simultâneos e demonstram controle postural, mas não é uma habilidade generalizada. No desenvolvimento cognitivo, embora a maioria demonstre interesse e curiosidade, a criança A5 apresenta desinteresse e não participa ativamente, acompanhada da criança A6 em menor grau. Todas as crianças respondem ao nome, identificam colegas e professores e respeitam regras básicas. Em termos de independência, a maioria apresenta pouco dependência.

Relativamente à expressão e comunicação, a maioria das crianças utilizam palavras isoladas, embora as crianças A5 e A6 não comuniquem com tanta facilidade. A nível de expressão dramática, a maioria imita sons e movimentos e reproduz expressões emocionais, mas apenas algumas conseguem representar papéis em brincadeiras. No geral, o grupo A inclui crianças mais dependentes, mas destaca-se pela interação positiva entre os colegas, com crianças como A4, A8, A9 e A10 a auxiliar e estimular as mais novas

Grupo B

O Grupo B inclui 13 crianças entre os 12 e 22 meses. É um grupo com um nível de desenvolvimento ligeiramente mais avançado em comparação com o grupo A. Todas as crianças manipulam objetos pequenos sem dificuldades e mantêm equilíbrio ao andar, com exceção de B10, que não caminha, e B5, que inicia agora a marcha. A nível cognitivo, todas as crianças demonstram interesse e curiosidade, sendo a maioria capaz de manter concentração por curtos períodos e participar nas atividades. O grupo apresenta boas competências sociais, com todas as crianças a responderem ao nome e a identificar colegas e professores. A maioria respeita as instruções e regras básicas, embora algumas crianças necessitem de supervisão adicional, necessitando de auxílio para se movimentarem com segurança no espaço.

Em termos de autonomia, B10 e B5 ainda são dependentes de adultos, enquanto as restantes crianças já realizam tarefas simples. A expressão e comunicação mostram-se em desenvolvimento, com algumas crianças a utilizar palavras isoladas ou frases simples, e a maioria já a identificar partes do corpo e conceitos básicos. A nível de expressão dramática, o grupo destaca-se por imitar sons e movimentos, reproduzir emoções e, em alguns casos, representar

papéis. No geral, o grupo B inclui crianças mais extrovertidas e cooperativas, como B7, B9, B4, B1 e B13, que ajudam a dinamizar o grupo, enquanto B2, B12 e B8 são mais introvertidas.

Grupo C

O Grupo C é constituído por 20 crianças, com idades entre os 24 meses e 2 anos, sendo um grupo mais homogéneo e avançado em termos de desenvolvimento. A nível sensório-motor, todas as crianças realizam as tarefas propostas sem dificuldades. O mesmo se aplica ao desenvolvimento cognitivo e social, em que todas demonstram interesse, curiosidade e respeito pelas regras e instruções, sem dependência de adultos ou amigos.

Na expressão e comunicação, todas as crianças falam palavras isoladas, mas algumas ainda não conseguem formar frases simples ou discursos compostos. Contudo, destacam-se crianças como C10, C18 e C7, que já têm conversas mais longas e estruturadas. No ponto de expressão dramática e locomoção, todas as crianças demonstram capacidades adequadas à idade, sem dificuldades na manipulação de objetos ou tarefas motoras. O Grupo C é altamente participativo e curioso, sendo um exemplo de coesão e progresso em várias áreas do desenvolvimento.

Grupo D

O Grupo D é composto por 16 crianças entre os 2 e os 3 anos. Este grupo apresenta um desenvolvimento mais diversificado e desafiador. A nível sensório-motor, todas as crianças mantêm equilíbrio ao andar e realizam tarefas propostas. No desenvolvimento cognitivo, a maioria demonstra interesse e curiosidade, mas crianças como D1, D2 e D5 tendem a ser mais observadoras e menos participativas. Adicionalmente, crianças como D7, D12 e D6 têm dificuldade em manter a concentração por períodos prolongados.

Na formação pessoal e social, todos conhecem e respondem ao próprio nome e identificam colegas e professores, contudo, algumas crianças necessitam de maior suporte para seguir regras e comportamentos estipulados. A nível de expressão e comunicação, a maioria fala palavras isoladas e algumas conseguem formar frases simples. Em termos de expressão dramática e locomoção, todas as crianças executam as tarefas propostas, sem dificuldades

motoras significativas. Em suma, este grupo encontra-se dividido em três subgrupos: crianças participativas e curiosas (D4, D11, D13, D14, D15), necessidades educativas específicas (D6, D7, D12) e crianças pouco participativas ou introvertidas (D1, D2, D5, D16).

Comparando os quatro grupos, observa-se um progresso claro no desenvolvimento das crianças à medida que avançam em idade. O Grupo A é o mais dependente e apresenta desafios motores e cognitivos iniciais, enquanto o Grupo C se destaca pela homogeneidade e avanços significativos em todas as áreas de desenvolvimento. O Grupo B situa-se entre os dois extremos, com progressos consistentes e crianças mais extrovertidas. Já o Grupo D apresenta maior diversidade, com uma divisão clara entre crianças mais participativas e aquelas que necessitam de suporte adicional.

Os quatro grupos refletem diferentes estágios de desenvolvimento infantil, com características únicas e desafios específicos. A análise global sugere que o ambiente educativo e as estratégias pedagógicas são fundamentais para estimular o progresso das crianças, sobretudo nos grupos com maior heterogeneidade, como o D. Apesar das diferenças, destaca-se o esforço conjunto dos educadores para promover o crescimento individual e coletivo de cada criança, criando uma base sólida para os próximos anos de aprendizagem.

Capítulo 2 – Enquadramento da Investigação

No presente capítulo, procede-se ao enquadramento da investigação, apresentando os principais elementos que a fundamentam e orientam, nomeadamente a problemática, os objetivos, as questões de investigação, bem como a justificação e a pertinência da mesma.

2.1. Problemática da Investigação

O desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, especialmente na creche, é reconhecido como um período essencial para a formação de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, como salientam Shonkoff & Phillips (2000). Segundo estes autores, esta etapa é marcada pela intensa plasticidade cerebral, em que as experiências vivenciadas pelas crianças desempenham um papel fundamental na criação de conexões neuronais duradouras (Shonkoff & Phillips, 2000). No entanto, embora a literatura em Educação Artística e multissensorialidade esteja em crescimento, ainda há uma carência significativa de estudos específicos sobre práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para crianças de zero a três anos em contexto de creche, em comparação com estudos voltados para o pré-escolar ou 1º ciclo, por exemplo.

Até 2024, em Portugal, as diretrizes pedagógicas para a creche estavam integradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), que abrangiam tanto a educação pré-escolar (três a seis anos) quanto a creche (zero a três anos). Este modelo foi alterado por não contemplar adequadamente as particularidades do desenvolvimento infantil na primeira infância, que requer uma abordagem mais adaptada e específica para a faixa etária dos zero aos três anos, considerando as suas necessidades distintas no que diz respeito ao cuidado, à interação e à exploração do mundo que diferem substancialmente das do pré-escolar, como a predominância da aprendizagem sensoriomotora e a dependência de interações próximas e responsivas com os adultos (Marques et al., 2024).

A necessidade de maior investigação no contexto da creche também está alinhada com o reconhecimento internacional de que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento global das crianças. Conforme apontam Gopnik (2009) e Bruce (2011), os estudos que exploram a interação de estímulos sensoriais e artísticos geralmente focam em faixas etárias superiores, subestimando o impacto que essas experiências podem ter em crianças com menos de três anos. Esta perspectiva alinha-se com a posição da UNESCO, que na Conferência para a Cultura e Educação Artista em Abu Dhabi (2024), destacou que apesar das crescentes evidências dos benefícios das artes na primeira infância, muitos sistemas educativos ainda carecem de abordagens estruturadas que integrem práticas artísticas nos primeiros anos (p. 23, tradução adaptada). A UNESCO (2024) salienta ainda que as experiências artísticas e sensoriais na primeira infância são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, no entanto, continuam a ser desvalorizadas nos currículos educativos (p. 27, tradução adaptada).

Portanto, a integração de som, movimento e textura em atividades de creche proporciona uma experiência multissensorial que apoia o desenvolvimento global da criança, segundo Piaget (1952), a aprendizagem na primeira infância ocorre principalmente através da interação ativa com o meio, permitindo à criança construir conhecimento e interpretar o mundo de forma autónoma.

Apesar das evidências científicas sobre a importância dos estímulos sensoriais para o desenvolvimento neurológico na primeira infância (Gopnik, 2009; Bruce, 2011), observa-se uma escassez de propostas metodológicas que integrem estas três dimensões de forma estruturada e intencional para crianças de zero a três anos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018; Portugal, 2012; Pinho, 2015). Esta lacuna representa uma oportunidade de investigação no contexto educativo português, especialmente considerando a recente publicação das Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que valorizam a especificidade das experiências sensoriais no desenvolvimento infantil.

2.2. Objetivos e Questões de Investigação

O principal objetivo desta investigação é identificar estratégias pedagógicas que permitam a integração do som, da textura e do movimento nas atividades desenvolvidas com as crianças em contexto de creche. Além disso, procura-se determinar quais os materiais multissensoriais mais eficazes, nomeadamente aqueles que apresentam diferentes texturas e sons, de forma a estimular a expressão artística e criativa das crianças. Pretende-se ainda explorar as potencialidades do movimento, utilizando estímulos sonoros e materiais com diversas texturas e sons, promovendo assim novas formas de experimentação e interação no ambiente da creche.

Desta forma, a investigação assenta em três questões fundamentais. Em primeiro lugar, que estratégias podem ser aplicadas para promover a integração do som, da textura e do movimento no espaço da creche? Em seguida, de que forma os materiais multissensoriais podem ser utilizados nas práticas artísticas em contexto da creche? Por fim, pretende-se explorar a relação entre o movimento e a exploração de sons e texturas, e perceber como esta interação pode potenciar as experiências sensoriais das crianças?

A investigação desenvolvida pretende ainda fornecer contributos significativos para a prática pedagógica, disponibilizando orientações baseadas em evidências para a implementação de atividades artísticas multissensoriais. Espera-se não apenas ampliar o repertório de estratégias utilizadas pelos educadores assim como pela investigadora, mas também proporcionar um ambiente mais rico e estimulante para o desenvolvimento artístico das crianças na primeira infância.

2.3. Justificação e Pertinência da Investigação

A presente investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar conhecimentos no campo da investigação científica e compreender melhor o papel da Educação Artística no desenvolvimento integral de crianças na primeira infância. A investigação procura responder às necessidades da comunidade educativa identificadas no diagnóstico estratégico da instituição, que enfatiza a importância de atividades promotoras do desenvolvimento global das crianças, da criatividade, do pensamento crítico e da interação social.

O período dos zero aos três anos é amplamente reconhecido como crucial para o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras (Portugal, 2012). Neste contexto, a Educação Artística revela-se uma ferramenta privilegiada de promoção de aprendizagens integradas e significativas (Young & Ilari, 2019).

A pertinência desta investigação assenta na necessidade de compreender como práticas multissensoriais podem ser estruturadas para maximizar o impacto no desenvolvimento infantil em crianças dos zero aos três anos. Autores como Ayres (1979), destacam que as experiências sensoriais precoces influenciam diretamente a construção de competências motoras e cognitivas, enquanto Shonkoff & Phillips (2000) reforçam a importância das interações responsivas nesta fase da vida.

Como se referiu anteriormente, esta investigação está alinhada com os princípios da UNESCO (2024), que defendem que “a Educação Artística deve integrar abordagens multissensoriais, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de expressão para fortalecer a criatividade, a autor-expressão e a empatia”, (p. 35, tradução adaptada). As experiências sensoriais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, conforme destaca Ayres (1979) ao enfatizar a importância do processamento e organização dos estímulos sensoriais para a adaptação e desenvolvimento da criança. Esta perspetiva é complementada por Sheridan (2014), que demonstra como a exposição precoce a diversos estímulos sensoriais beneficia o desenvolvimento motor e cognitivo. No âmbito das abordagens multissensoriais, os estudos de Gopnik (2009) e Bruce (2011) revelam que, além de facilitarem o desenvolvimento cognitivo, estas experiências promovem o desenvolvimento emocional e a sensibilidade estética, contribuindo assim para uma Educação Artística mais integrada e completa.

A escolha desta creche em específico para a realização da investigação fundamenta-se em dois aspetos cruciais: primeiramente, a adoção da metodologia Montessori, que segundo Portugal (2012) valoriza a liberdade de exploração sensorial e o desenvolvimento individual das crianças, alinhando-se assim com os objetivos desta investigação. Em segundo lugar, a instituição demonstrou particular interesse em enriquecer as suas práticas pedagógicas através da integração de experiências artísticas multissensoriais, como

evidenciado no seu Projeto Educativo (2024), que enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança através das artes.

Em terceiro lugar, a integração simultânea de diversas áreas sensoriais, como som, textura e movimento, enfrenta desafios significativos devido à ausência de profissionais especializados nestas áreas, nos contextos educativos, do movimento/dança e/ou música, que impede a criação de momentos e atividades que conectem eficazmente estes domínios. Assim, a introdução destes profissionais especializados a tempo inteiro ou com maior frequência poderia auxiliar este processo, oferecendo sessões específicas de exploração multissensorial que enriquecem o ambiente educativo. Estudos como os de Young (2016), evidenciam que a música e o movimento, quando integrados nas experiências diárias em creche, enriquecem as vivências das crianças e potenciam o seu desenvolvimento global através de interações significativas.

Capítulo 3 – Revisão da Literatura

Este capítulo apresenta a revisão da literatura focada no Espaço da Creche e a sua influência no desenvolvimento da criança assim como, a E.A na primeira infância, dividindo-se em cinco grandes áreas: a análise da interação entre três elementos fundamentais do contexto de creche: o espaço, o educador e a criança, referindo o papel de cada um no processo educativo; o conceito de E.A. na primeira infância; a importância das experiências artísticas através do som, movimento e textura; abordagens e teorias pedagógicas multissensoriais e, por fim, projetos de Educação Artística no contexto português.

3.1. O espaço da Creche, o Educador e a Criança

3.1.1. O Espaço da Creche e o Papel do Educador

No seguimento da ideia da pedagogia participativa defendida por Oliveira-Formosinho (2013), é importante também abordar o papel do adulto, do educador e da creche como promotores e facilitadores do ambiente adequado para que as crianças sejam capazes de se desenvolver. Neto (2023) reforça esta perspetiva ao defender que construir um currículo respeitador e transformador exige que o educador de infância observe, registre e reflita sobre como as crianças constroem os seus conhecimentos, permitindo assim propor experiências adequadas e desafiadoras que promovam a descoberta de novos conhecimentos e capacidades. Malaguzzi (1994) defende que é necessário que não haja uma proteção excessiva da criança, sendo necessário redirecionar a atenção para aquilo que é realmente importante, as capacidades e direitos das crianças.

O ambiente que tu constróis ao teu redor e das crianças reflete a imagem que tu tens de criança. Há uma diferença entre o ambiente que tu consegues contruir com base em uma imagem pré-concebida da criança e o ambiente que tu podes contruir com base na criança que tu estás a ver à tua frente.

(Malaguzzi, 1994, p.1)

Marques et al. (2024) sublinham que o papel do educador na creche é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que diz respeito às primeiras aprendizagens, à construção de relações de segurança e ao incentivo à autonomia. O educador não só cuida, mas também promove ambientes que estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, considerando cada criança como um ser único e ativo, dotado de potencialidades.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o educador na creche tem um papel de mediador, facilitando o desenvolvimento da criança através de interações que valorizam a autonomia e a participação ativa, permitindo que a criança explore e construa o seu próprio conhecimento. Neste papel mediador respeita a criança como “construtora de conhecimento”, apoiando-a no processo de descoberta, mas sem impor conteúdos ou direções rígidas, neste papel o adulto deve “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Rogoff & Wertsch, 1991, citado em Vasconcelos, 1997, p.37).

A abordagem de Goldschmied & Jackson (2006) também destaca o papel do educador como alguém que apoia e acompanha as crianças no seu desenvolvimento sem intervir de forma direta ou instrutiva. Para estas autoras, o educador na creche deve ser um cuidador atento e sensível, capaz de interpretar e responder às necessidades e desejos das crianças, promovendo um ambiente em que se sintam seguras e valorizadas. As autoras salientam ainda a importância da criação de momentos de qualidade, onde a atenção individualizada permite que cada criança desenvolva laços afetivos de confiança e autoestima. Como mencionado por Marques et al. (2024),

o modo como os adultos se relacionam com as crianças também é fundamental, pois se a criança se sente acolhida e reconhecida, sente que tem voz e direito a participar, vai construindo uma autoestima positiva, torna-se curiosa, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma (p.66).

O Quadro de Qualidade para a Educação e Cuidados na Primeira Infância da União Europeia também sublinha a importância do papel do educador na criação de um ambiente de alta qualidade, onde as crianças tenham oportunidades de aprendizagem ativa e experiências significativas que respeitem as suas individualidades (Direção-Geral da Educação, 2018). Este quadro destaca que o educador deve ser um profissional capacitado e consciente da importância do seu papel na formação das crianças, incentivando a curiosidade, a exploração e o desenvolvimento de competências para a vida.

Assim, a atuação da creche e do educador vai além da aprendizagem por parte da criança, envolve a criação de oportunidades para a criança explorar o mundo de forma autónoma, desenvolvendo-se em todas as dimensões e estabelecendo uma base sólida para aprendizagens futuras. Como afirma Marques et al., (2024): “a sensibilidade que os adultos têm para escutar, compreender e responder às necessidades das crianças, estabelece as bases da perceção sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre os outros.” (p.67)

Em Portugal, a legislação em vigor, através da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, vem reforçar a visão do educador como facilitador do desenvolvimento integral da criança, estabelecendo que a creche deve proporcionar “condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva” (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS], 2011, p. 4338). Esta visão é operacionalizada através de um projeto pedagógico, elaborado pela equipa técnica com a participação das famílias, que constitui o instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela creche, adequando-as às características específicas de cada grupo de crianças (MSSS, 2011).

A mesma legislação reconhece a importância do papel do educador ao determinar a existência de “um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo” (MSSS, 2011, p. 4339), assegurando assim uma intervenção educativa que, em consonância com as perspetivas de Goldschmied & Jackson (2006) e Oliveira-Formosinho (2013), permite um acompanhamento individualizado e a criação de um ambiente educativo que respeite e promova o desenvolvimento de cada criança.

3.1.2. A Criança no contexto da Creche

A educação e os cuidados na primeira infância têm vindo a ganhar crescente reconhecimento pela sua importância no desenvolvimento integral das crianças. A creche emerge neste contexto como um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento (Folque et al., 2015). Como refere Portugal (2017, p. 11),

A creche representa mais que um espaço de acolhimento, configurando-se como um laboratório de experiências onde cada momento - das atividades às brincadeiras e interações - contribui para o desenvolvimento de competências vitais, sustentado por profissionais qualificados que implementam estas diretrizes, fundamentando assim a importância da sua frequência"

(Portugal, 2017, p. 11).

Oliveira-Formosinho (2013) destaca que o ambiente de uma creche baseada em pedagogias participativas permite que a criança seja uma participante ativa na construção do seu conhecimento e identidade. A autora afirma que, nesta perspetiva, a creche constitui-se como um espaço onde a criança constrói aprendizagens através da exploração, experimentação e interações significativas com educadores e os seus pares (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013). Dalila Lino (2013), salienta ainda que a creche é um espaço de descoberta onde as crianças podem interagir, partilhar e desenvolver uma noção de comunidade e de pertença. A autora destaca como as interações na creche são fundamentais para a construção da identidade e para a aquisição de competências sociais, como a cooperação e a partilha, sendo um ambiente onde a criança aprende a comunicar, a resolver conflitos e a criar laços.

Esta perspetiva alinha-se com a visão moderna de infância que reconhece a criança como construtora de conhecimento, dotada de curiosidade e iniciativa próprias (Magaluzzi, 2016). O modelo pedagógico de Reggio Emilia, descrito por Lino (2013), vê a criança como um ser criativo e competente, capaz de produzir cultura e interagir significativamente com o ambiente.

Anteriormente, autores como Pianta et al. (2005) indicavam que ambientes de creche de alta qualidade tinham um impacto positivo no desenvolvimento das competências linguísticas, sociais e de autorregulação das crianças. A abordagem HighScope, analisada por Post & Hohmann (2011), sublinha o valor da aprendizagem ativa nos primeiros anos, sendo a creche um local onde as crianças, naturalmente curiosas, têm a oportunidade de explorar e investigar o mundo que as rodeia.

Como referido pela Direção-Geral da Educação (2018): "Cada criança é única, e um aprendente competente e ativo cujo potencial deve ser apoiado e estimulado. Cada criança é um indivíduo curioso, competente e inteligente. A criança é uma cocriadora de conhecimentos, que necessita e deseja interagir com outras crianças e adultos." (p.8)

As Orientações Pedagógicas para a Creche complementam esta visão ao destacar este espaço como promotor de bem-estar e a segurança emocional. A creche oferece apoio para o desenvolvimento de competências específicas e para a construção de relações de confiança (Marques et al., 2024). Através de rotinas e de um ambiente previsível, proporcionando à criança a segurança necessária para explorar e experimentar livremente desenvolvendo competências motoras, sociais e comunicativas essenciais para o seu futuro (Marques et al., 2024).

3.2. Educação Artística na Primeira Infância

3.2.1. A Educação Artística no Desenvolvimento Infantil em contexto de Creche

A Educação Artística é uma área essencial no contexto pedagógico e social, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos através do envolvimento com linguagens artísticas como a música, a dança, as artes visuais e o teatro. A arte, neste contexto, vai além da mera aprendizagem técnica e constitui-se como um processo que fomenta a sensibilidade estética, a expressão criativa e a capacidade de apreciação crítica do mundo (Bamford, 2009).

A integração das artes no currículo promove interações entre os diferentes domínios artísticos e áreas do conhecimento, potenciando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas e sociais, revelando assim, uma relação positiva entre a aprendizagem das artes e outras áreas (Zwirn, 2005). A Educação Artística na primeira infância é amplamente valorizada como um meio privilegiado para promover o desenvolvimento sensorial, cognitivo, emocional e social das crianças, durante os primeiros anos de vida, esta abordagem exploratória e experimental é uma forma de favorecer o desenvolvimento integral da criança (Marques et al., 2024).

Segundo o Roteiro para a Educação Artística (2006) é necessário “promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre a importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação” (p. 5).

O conceito de Educação Artística tem sido objeto de diferentes interpretações na literatura científica. Segundo Sousa (2003) e Martins (2002), esta diversidade de perspetivas reflete a riqueza e amplitude desta área do conhecimento, evidenciando o seu carácter multifacetado e transdisciplinar.

Para Eça (2008) “as terminologias para designar a educação através da apreciação, análise crítica e produção artística são extremamente ambíguas e conflituosas, levando a interpretações por vezes redutoras das potencialidades desse tipo de educação” (p. 1). Para autores como Elliot Eisner (2002), um dos principais teóricos da Educação Artística, defende que as artes ensinam às crianças que os problemas podem ter mais do que uma solução e que as questões podem ter mais do que uma resposta (Eisner, 2002). Esta afirmação sublinha o papel das artes na promoção do pensamento divergente e da flexibilidade cognitiva, capacidades fundamentais numa sociedade em constante mudança.

A legislação portuguesa tem vindo a reconhecer progressivamente a importância da educação artística. A Constituição da República Portuguesa enfatiza o direito à educação e à cultura (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, art. 73.º), enquanto a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece como objetivo “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 3.º, b). A subsequente legislação veio reforçar

especificamente o papel das artes na educação, como evidenciado no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que estabelece as bases da educação artística no sistema educativo português.

Em alinhamento com este enquadramento legal, Sousa (2003) define a Educação Artística como uma educação que visa o desenvolvimento holístico do indivíduo, contemplando as dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras de forma integrada. Na mesma linha de pensamento, Santos (2008) enfatiza que a Educação Artística contribui para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, proporcionando oportunidades equilibradas de expressão em todas as dimensões do ser.

A Educação Artística, teve um grande impulso com o movimento das Escolas Progressistas no final do século XIX e início do século XX, sendo marcada pela influência de John Dewey, um dos grandes pensadores da educação. Em *"Art as Experience"* (1934), Dewey propôs que a experiência estética constitui uma forma de interação profunda com o mundo, na qual o indivíduo é levado a explorar e a reinterpretar a sua realidade. Para Dewey, a prática artística facilita uma compreensão mais profunda do mundo externo e amplia a auto-compreensão, assumindo um papel central na educação integral da criança. Dewey argumenta que a experiência estética, ao promover uma interação ativa e intencional entre o observador e a obra, fortalece a capacidade de resolução criativa de problemas, uma habilidade essencial no mundo atual.

Posteriormente, Herbert Read também apontado como um dos primeiros escritores a chamar atenção para o potencial criativo da arte, defende que a arte deveria ser a base da Educação e que se torna essencial criar modelos educativos, que permitam o desenvolvimento das expressões estéticas na descoberta do mundo. Na sua obra seminal *'Education Through Art'* (1943), Read afirma que "o objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores" (p. 79). Esta obra teve uma grande repercussão e influenciou significativamente a criação da *'International Society for Education through Art'* (InSEA) em 1954.

A Educação Artística é crucial para o desenvolvimento humano, especialmente nas dimensões cognitiva e emocional. Segundo autores como, Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013), a prática artística potencia a

memória, atenção e competências metacognitivas, facilitando a autorregulação do pensamento e emoções, enquanto promove a autorreflexão e empatia.

A Educação Artística desenvolve competências fundamentais como a criatividade e resolução de problemas, tal como argumenta Ken Robinson (2001), onde indica que a prática artística estimula o pensamento divergente e ajuda as crianças a lidar com a ambiguidade, incentivando a exploração de novas soluções. Posteriormente, Robinson, (citado em Castanheira et al (2017)), sustenta que a criatividade deve ter a mesma importância que a alfabetização na educação, estabelecendo, desde os primeiros anos, uma ligação entre a disposição para errar e a capacidade de gerar ideias originais.

Regressando a Eisner (2002), o autor defende que as artes funcionam como uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas e culturais. Este autor enfatiza o papel crucial das artes no desenvolvimento cognitivo e emocional, destacando contribuições como: desenvolvimento da percepção, expressão emocional, valorização da complexidade, criação de significados e integração de conhecimentos técnicos e criativos. Estas afirmações são também validadas por Caldas (2014),

ajuda a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida. Como se sabe, as atividades artísticas desenvolvem a imaginação que há quem considere ser a faculdade de ver as coisas como se pudessem ser diferentes e esta é uma capacidade indispensável para aqueles que procuram analisar prospectivamente o futuro, como acontece em diversos domínios científicos (p.10).

Nestes contextos da creche, são também evidentes as contribuições únicas no crescimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, pois nesta fase, as crianças encontram-se num período de intenso desenvolvimento sensorial de formação de conexões neuronais para a aprendizagem futura (Ribeiro, M., 2024).

Esta perspetiva já tinha sido referida por Santos et al. (2016), que sublinham a importância da arte no desenvolvimento infantil destacando o papel crucial do educador na integração das experiências artísticas no quotidiano da criança,

reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional.

Aprofundando a análise desta faixa etária, é possível integrá-la no quadro teórico de Jean Piaget e Barbel Inhelder (1977), nomeadamente ao estágio sensório-motor, onde são abrangidas crianças desde o nascimento até aproximadamente aos 2 anos de idade, caracteriza-se pela exploração ativa do ambiente através dos sentidos e das ações motoras, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento das funções cognitivas mais avançadas.

Piaget define este período como um momento de transição, em que o pensamento das crianças é dominado pelas experiências sensoriais imediatas e pela coordenação motora que lhes permite interagir com o mundo (Piaget & Inhelder, 1977). Durante esta fase, as crianças desenvolvem progressivamente esquemas básicos de compreensão do mundo, começando a construir noções fundamentais como permanência do objeto e causalidade.

De acordo com esta teoria, o desenvolvimento no estágio sensório-motor passa por seis sub-etapas que refletem a crescente complexidade das interações da criança com o ambiente. Estas incluem:

- **Reflexos inatos** (0-1 mês): Reações automáticas básicas como o reflexo de sucção.
- **Reações circulares primárias** (1-4 meses): Repetição de ações simples que produzem resultados agradáveis.
- **Reações circulares secundárias** (4-8 meses): Exploração de objetos no ambiente externo.
- **Coordenação de esquemas secundários** (8-12 meses): Combinação de ações para atingir objetivos.
- **Reações circulares terciárias** (12-18 meses): Experimentação ativa para explorar novos resultados.
- **Início da representação mental** (18-24 meses): Capacidade de formar imagens mentais simples.

Em meados do século XX, também Erik Erikson (1950), psicanalista conhecido pela sua teoria de desenvolvimento psicossocial, já tinha destacado a importância da arte na construção da identidade e autoestima das crianças, defendendo que, ao explorar a criatividade por meio da arte, as crianças

desenvolvem a capacidade de imaginar e visualizar novas possibilidades, fortalecendo a confiança e autoconceito.

Neste sentido, as explorações multissensoriais através das artes, nesta fase do desenvolvimento da criança, estão intrinsecamente ligadas tal como mencionam Post & Hohmann (2011), quando se referem à exploração através de experiências sensoriomotoras “através da coordenação do paladar, tato, olfato visão, audição, sentimentos e ações, são capazes de construir conhecimento” (p.23). De acordo com estes autores, os sistemas sensoriais assumem um papel de destaque.

O sistema tátil, primeiro sentido a desenvolver-se, é fundamental para o desenvolvimento emocional e social infantil, através do toque, os bebés constroem sua perceção do mundo, sendo "a fronteira entre o nosso corpo e o mundo à nossa volta" (Serrano, 2016, p.14). Autores como Ayres (2005) destacam a sua contribuição para a segurança emocional e os laços afetivos, enquanto, mais tarde, Field (2010) relaciona o contacto físico à produção de oxitocina, conhecida como “hormona do vínculo”, regula o stress, promove a formação de ligações neuronais associadas ao processamento emocional e facilita comportamentos de vinculação segura, essenciais para o desenvolvimento socio emocional equilibrado da criança (Seixas, 2014). Serrano (2016) enfatiza também, que, "cada sensação do toque está associada a um significado emocional " (p.16).

O sistema gustativo permite a exploração dos sabores, indo além do prazer alimentar. Steiner (1974) observa que bebés demonstram reações distintas a diferentes gostos, influenciando a autorregulação emocional. Serrano (2016) destaca a importância das refeições como momentos de socialização, e Birch (1999) relaciona experiências gustativas precoces ao desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis. Bourdieu (2017) acrescenta que as práticas alimentares constituem um importante veículo de transmissão cultural, influenciando não apenas o paladar, mas também a construção da identidade social da criança.

O sistema olfativo conecta-se diretamente ao sistema límbico, responsável por emoções e memória (Serrano, 2016). Herz (2007) destaca a sua ligação com a memória emocional, enquanto Serrano (2016) destaca o papel na regulação emocional e adaptação ao ambiente. Esta conexão neuroanatômica

permite que odores evoquem memórias autobiográficas vívidas (Larsson & Willander, 2009). Na primeira infância, o sistema olfativo é crucial na vinculação mãe-bebê, permitindo que recém-nascidos reconheçam o odor materno, facilitando a amamentação e proporcionando conforto emocional (Porter et al., 2007).

No sistema auditivo, Kuhl (2004) enfatiza a capacidade infantil de distinguir sons como base do desenvolvimento linguístico. Gordon (2007) relaciona a exposição sonora ao desenvolvimento da atenção e memória auditiva. Ayres (2005) destaca a sua importância na regulação emocional e social, e Serrano (2016) explica o seu papel no processamento da fala.

O sistema visual é crucial para a percepção espacial e desenvolvimento motor. Gibson e Pick (2000) destacam a sua importância na compreensão de profundidade e distância. Já no século XX, Montessori (1967) enfatizava que atividades de observação e discriminação visual estimulam a curiosidade e concentração, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A Educação Artística e as abordagens sensoriomotoras são fundamentais para o desenvolvimento infantil, como afirma Bueno (2020), “Um bom desenvolvimento sensoriomotor na primeira infância é crucial para o desenvolvimento posterior de todas as outras capacidades cognitivas.” (p. 2, tradução adaptada). Ao incorporar experiências multissensoriais no contexto educativo, através da Educação Artística, as crianças adquirem ferramentas para explorar o mundo de forma segura e ativa, construindo competências essenciais para o seu desenvolvimento integral e para a adaptação a ambientes sociais e culturais (Ayres, 2005; Piaget, 1952; Montessori, 1967; Piaget 1952).

3.3. Experiências Multissensoriais na primeira infância: o Som, o Movimento e a Textura

A integração sensorial, de acordo com Ayres (2005), é essencial para a construção de habilidades motoras, cognitivas e sociais, pois permite à criança interpretar e organizar estímulos externos de maneira que se torne capaz de dar resposta de forma coordenada e eficaz. Este processo é especialmente importante na creche, onde a exploração através do corpo e dos sentidos é

incentivada como parte da pedagogia, criando uma base sólida para o desenvolvimento posterior. Como afirma Andrea (2011):

O lúdico faz a criança querer aprender e aprender é tudo. Quando bem orientado, contribui para uma ação terapêutica em determinadas perturbações emocionais e psicológicas. (...) É a brincar que a criança mergulha na vida, que interage com o outro, com o objeto e consigo mesma, desenvolvendo a linguagem, função esta que organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. (p. 9)

O som, por exemplo, é uma das primeiras experiências que a criança pode explorar de forma lúdica e estruturada. Atividades que envolvem música ajudam a desenvolver a capacidade auditiva e a sensibilidade rítmica, o que, segundo Hallam (2010), contribui para a preparação de competências pré-literárias e cognitivas mais complexas. Para além disso, o envolvimento com sons e ritmos, desde palmas e batidas simples até canções, ajuda as crianças a desenvolver o sentido rítmico, um pré-requisito para a organização temporal necessária na alfabetização (Patel, 2008). Anteriormente, Gordon (2007) afirmava que a música estimula não apenas a audição, mas também a comunicação e a expressão emocional desde a primeira infância, a música pode facilitar a criatividade e a imaginação, pois permite que as crianças experimentem sons de forma ativa, criando associações emocionais e sociais. Em ambientes de creche, as canções e os instrumentos simples são ferramentas valiosas que incentivam a cooperação e a partilha entre as crianças, promovendo um ambiente de socialização e de apoio mútuo, tal como indicam Boal-Palheiros (2014), Campbel (2002) e Brito (2003). A exposição a diferentes estilos de música, com variações de ritmo e tonalidade, amplia o vocabulário emocional da criança, permitindo que ela relacione sons a diferentes sentimentos e contextos, uma capacidade essencial para a empatia e o entendimento das emoções dos outros (Brito, 2003), assim como a autoexpressão e interação com outras crianças de forma lúdica e cooperativa.

O movimento, por sua vez, é outra componente essencial que complementa as experiências sensoriais da criança, sendo as atividades que incentivam o movimento livre, como a dança (Laban, 1978) e o teatro, que ajudam a desenvolver a coordenação motora grossa e a percepção espacial,

permitindo que as crianças explorem o espaço ao seu redor e compreendam os limites do seu corpo, Godinho (2010). Em contexto de creche, atividades como dança e jogos motores estimulam não só o desenvolvimento físico, mas também a regulação emocional, já que o movimento é uma forma de expressar e libertar emoções (Le Boulch, 1987).

Segundo Goddard Blythe (2011), o movimento é fundamental para o desenvolvimento do sistema vestibular e proprioceptivo, sistemas que regulam o equilíbrio e a postura. Ayres (2005) explica que a integração sensorial vestibular e proprioceptiva, que ocorre através do movimento, ajuda as crianças a sentirem-se mais seguras no seu corpo, promovendo a independência e a autoconfiança. Este é um aspeto essencial em contextos de creche, onde as crianças começam a explorar a autonomia e a interagir ativamente com o espaço e com os colegas. Além disso, o movimento em atividades grupais, como danças e dramatizações, promove a cooperação e o respeito pelos outros, competências fundamentais para o desenvolvimento social (Fonseca, 2004).

No caso da textura, esta oferece uma dimensão tátil que é essencial para o desenvolvimento sensorial e cognitivo (Ayres, 2005). A exploração de diferentes materiais e superfícies – como areia, argila, tecidos e objetos naturais – permite que as crianças desenvolvam a discriminação tátil, essencial para a motricidade fina e para tarefas como a escrita (Piaget, 1952). Em 1967, Montessori defendia que o contato e a manipulação de e com materiais de diferentes texturas ajuda a criança a construir conhecimento concreto sobre as propriedades dos objetos. Este processo facilita o desenvolvimento da discriminação sensorial (Gibson & Pick, 2000). Mas a textura, promove também a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, segundo Serrano (2016), a manipulação de materiais variados estimula a imaginação da criança, permitindo-lhe criar e experimentar novas formas de interação com o ambiente. No contexto de creche, atividades de exploração de texturas – como pintura com dedos, jogos com areia e barro, e construção com materiais naturais – criam um ambiente rico para a expressão artística e emocional, através do toque, a criança desenvolve uma imagem corporal positiva e aprende a identificar os limites e capacidades do seu corpo, o que é fundamental para a sua autonomia e autoconfiança (Alves, 2006).

Com base nas Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), as experiências multissensoriais são abordadas de forma integrada ao longo do documento, particularmente nas áreas de experiência e aprendizagem, embora não sejam tratadas isoladamente como categorias específicas de som, movimento e textura (Marques et al., 2024).

O referido documento enfatiza que "É através destes [corpo, sentidos e movimento] que conhecem e fazem o mapeamento do mundo exterior e, simultaneamente, formam sentidos acerca de si próprios/as na relação com as pessoas e com os ambientes" (Marques et al., 2024, p. 57). As OPC destacam ainda a importância de criar ambientes educativos que proporcionem experiências sensoriais diversificadas, recomendando a disponibilização de "materiais naturais (materiais em madeira ou metal, etc.) [...] pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais" (Marques et al., 2024, p. 49).

3.4. Abordagens e Teorias Pedagógicas Multissensoriais

Através de abordagens pedagógicas multissensoriais, como as defendidas por autores como Elinor Goldschmied, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Howard Gardner e Lev Vygotsky, a Educação Artística tornam-se uma ferramenta essencial para apoiar o crescimento e a aprendizagem de crianças pequenas (Goldschmied & Jackson, 2023; Malaguzzi, 1996; Montessori, 1967; Vygotsky, 1978).

De seguida, serão abordadas brevemente, as teorias pedagógicas mencionadas, explorando como cada uma delas contribui para a valorização da Educação Artística na primeira infância.

O brincar heurístico e o cesto dos tesouros, introduzidos por Elinor Goldschmied, surgem como resposta à necessidade de um ambiente educativo que promova a exploração livre e a experimentação, em contraste com as práticas tradicionais. O brincar heurístico "cria condições para que a criança explore de forma voluntária e autónoma os materiais, cabendo ao/à adulto/a os papéis de organizador/a e facilitador/a dos processos de exploração e

descoberta da criança” (Goldschmied & Jackson in Marques et al., 2024, p.109). Já o cesto dos tesouros permite ao/à bebé explorar materiais apelativos — do quotidiano ou naturais — “ao seu ritmo e por sua iniciativa, sendo o exemplo de uma proposta que valoriza o protagonismo dos/as bebés” (Goldschmied & Jackson, 2023, p.110). Goldschmied & Jackson (2006) destacaram a relevância de oferecer objetos não estruturados, incentivando o desenvolvimento motor e cognitivo de forma espontânea. Esta abordagem foi posteriormente adaptada a diversos contextos e amplamente adotada, inclusive em Portugal, onde educadores a utilizam para enriquecer ambientes de creche e jardim de infância (Silva, 2018).

Contudo, a implementação do brincar heurístico apresenta desafios significativos. Um dos obstáculos comuns é a resistência por parte de educadores que estão habituados a métodos mais tradicionais, onde o foco é a estrutura e o controlo do adulto. Outro desafio é a formação dos educadores, uma vez que a aplicação do brincar heurístico exige um entendimento profundo dos princípios da autonomia e da observação infantil, o que pode não ser abordado de forma suficiente nas formações pedagógicas iniciais (Costa, 2019).

Relativamente à abordagem Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, esta também oferece uma alternativa às pedagogias tradicionais, destacando-se pela ênfase na “pedagogia da escuta” e na valorização da criança enquanto construtora do seu conhecimento (Rinaldi, 2006). A ideia de que as crianças possuem “cem linguagens” - formas diversificadas de se expressarem e de compreenderem o mundo - é um dos conceitos centrais dessa abordagem (Malaguzzi, 1996). A Reggio Emilia ganhou adeptos em Portugal, mas ainda enfrenta dificuldades de implementação devido à falta de recursos e de formação especializada que permita adaptar essa abordagem ao contexto nacional (Louro, 2013).

As teorias de Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas trouxeram uma nova perspetiva para a educação infantil, ao desafiar a visão de inteligência única e homogénea. Gardner (1983) argumenta que as crianças possuem diferentes formas de inteligência, incluindo a musical, espacial, corporal-cinestésica, linguística, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal e naturalista, que devem ser valorizadas e estimuladas desde cedo. A implementação desta teoria em contexto educativo, porém, é complexa, pois

requer uma abordagem diferenciada e diversificada que muitas vezes ultrapassa o modelo curricular tradicional.

Vygotsky, com a sua teoria sociointeracionista, contribuiu para uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil, enfatizando que a aprendizagem ocorre através da interação social e cultural. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, introduzido por Vygotsky (1978), sugere que as crianças conseguem atingir níveis superiores de compreensão e habilidade com o apoio temporário de adultos ou pares mais experientes. No entanto, a aplicação desta teoria também apresenta desafios práticos. A abordagem Vygotskyana exige um envolvimento ativo do educador, que deve saber quando intervir e quando permitir que a criança experimente por si mesma, o que nem sempre é fácil de concretizar em salas de aula com grupos grandes de crianças (Silva, 2018).

São múltiplos os benefícios apresentados acerca de práticas pedagógicas multissensoriais centradas na criança onde é frequentemente indicado que a exploração sensorial e a aprendizagem ativa promovem a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas (Mendonça, 2017; Silva, 2018). Além disso, ao atender às múltiplas inteligências, estas abordagens incentivam o desenvolvimento global da criança, fortalecendo as áreas emocional, social e cognitiva (Gardner, 1983). Contudo, "a implementação efetiva de práticas pedagógicas artísticas e multissensoriais requer investimento substancial na formação docente, adaptação de espaços e disponibilidade de materiais adequados, representando um desafio particular em contextos com recursos limitados" (McArdle, 2012, p. 315).

3.5. Projetos de Educação Artística no contexto português

Em Portugal, a Educação Artística tem raízes profundas que se consolidaram significativamente ao longo do século XX. O país foi um dos pioneiros a integrar a ISEA (*International Society for Education Through Art*), fortemente influenciado pela obra de Herbert Read "*Education Through Art*" (Eça, 2008). Em 1960, estabeleceu-se firmemente a nível teórico e prático a Educação

Artística no Centro Pedagógico da Fundação Calouste Gulbenkian. Arquimedes Santos, através do seu trabalho no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação, desenvolveu as bases psicopedagógicas da Educação pela Arte em Portugal, introduzindo conceitos fundamentais de interdisciplinaridade artística. Elisabete Oliveira, em 1980, expandiu estes conceitos, incorporando as teorias de Elliot Eisner sobre o papel crucial das artes no desenvolvimento cognitivo e emocional (Eça, 2008).

No âmbito específico da primeira infância, diversos projetos, têm surgido no panorama nacional. A Escola de Artes Sociedade Artística e Musical dos Pousos (SAMP), em Leiria, sob a direção artística de Paulo Lameiro, desenvolveu o "Berço das Artes" em 1998, um programa pioneiro que integra música e dança. Este projeto revolucionou a abordagem à Educação Artística para bebés em Portugal, desenvolvendo uma metodologia própria que combina expressão musical, movimento corporal e desenvolvimento sensorial. A SAMP também é conhecida pelos seus "Concertos para Bebés", iniciados em 1992, que criaram um paradigma na performance musical para a primeira infância, inspirando iniciativas similares em todo o país (Lameiro, 2010).

A Casa da Música tem contribuído significativamente para a música na primeira infância através de diversos programas. O projeto "Músicos de Fraldas", desenvolvido por Paulo Lameiro e fundamentado na *Music Learning Theory* de Edwin Gordon, oferece experiências musicais estruturadas para bebés. Paulo Maria Rodrigues, por sua vez, desenvolveu o projeto "Andakibebé", uma iniciativa inovadora que explora diferentes modalidades de interação musical entre bebés e famílias, enfatizando a importância do vínculo parental através da música (Rodrigues & Rodrigues, 2010).

Outros artistas como Helena Rodrigues fundaram o "Música desde o Berço", um projeto baseado em extensiva pesquisa sobre o desenvolvimento musical na primeira infância. Este trabalho pioneiro integra princípios da teoria da aprendizagem musical com estudos sobre desenvolvimento cognitivo precoce. O "BebéBabá", desenvolvido pela Companhia de Música Teatral sob sua orientação, tem produzido significativa documentação científica sobre o impacto da música no desenvolvimento infantil, focando particularmente na interação entre pais e bebés através da expressão musical (Rodrigues, 2003).

Na área específica da dança e movimento na primeira infância, destaca-se o trabalho pioneiro de Alberto B. Sousa sobre dança educativa nos primeiros 6 meses de vida (Sousa, 2003). A sua abordagem enfatiza a importância do movimento como forma de expressão e desenvolvimento desde os primeiros meses, destacando como a dança educativa pode contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo e social do bebé. Segundo Silva (2010), o trabalho de Sousa fundamenta-se na compreensão do movimento como elemento essencial do desenvolvimento infantil, estabelecendo bases importantes para a dança educativa na primeira infância em Portugal, particularmente na valorização dos processos de expressão e comunicação através do movimento nos primeiros meses de vida.

A Gymboree Play e Music, segundo documentos institucionais da empresa, opera em Portugal desde 2001, apresentando uma abordagem de educação artística para crianças, oferecendo programas integrados que combinam música, movimento e artes visuais. Esta metodologia, encontra as suas bases em estudos sobre desenvolvimento infantil de Piaget (1962) e Vygotsky (1978), que enfatizam a importância do brincar como processo fundamental de aprendizagem.

Um outro projeto é intitulado de LU.NA, desenvolvido pela Passos e Compassos - Associação para a Divulgação e Desenvolvimento das Artes do Espetáculo (2024), tem se destacado pela sua abordagem inovadora à dança e música para bebés. Este projeto explora a integração entre movimento corporal e expressão musical, criando experiências artísticas significativas para os mais pequenos.

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

Para a realização da presente investigação, e após o enquadramento teórico dos diferentes conceitos intrínsecos à mesma, será abordada a descrição metodológica, as suas características e tipologia. Neste capítulo, é caracterizado o método selecionado, o contexto da pesquisa; a conceção do tipo de investigação e dos participantes; os instrumentos de recolha de dados, bem como o processo de análise dos mesmos. Em seguida apresenta-se o plano de ação e descrição das tarefas e atividades. No final, serão apresentadas as questões éticas tidas em conta ao longo da investigação.

4.1. Opções Metodológicas

A metodologia científica traduz-se como o conjunto de técnicas, ferramentas e processos adotados pelos investigadores para produzir conhecimento confiável. Através do estabelecimento de padrões para conduzir pesquisas, desde a formulação do problema, formulação das questões a investigar, até a comunicação dos resultados, permitindo testar hipóteses contrapondo com o conhecimento junto da comunidade científica. Neste processo aplicam-se diversos produtos e processos de pesquisa, sendo a escolha dos métodos a utilizar adequados à natureza da investigação, às suas características e aplicações específicas (Coutinho, 2014).

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, pois procura compreender em profundidade os fenómenos educativos no seu contexto natural, permitindo uma análise detalhada das interações e da alteração de práticas daí resultantes.

Confrontamo-nos, portanto com um paradigma interpretativo que vai buscar à voz das crianças, a motivação para alterar práticas. Quanto à metodologia, tal só é possível com Investigação-ação, que permite aprimorar práticas pedagógicas através de um processo cíclico de implementação, avaliação e reflexão. Esta escolha é particularmente adequada ao nosso contexto, pois possibilita estabelecer uma relação próxima e contínua entre quem investiga e quem participa, neste caso, as crianças.

4.2. Investigação-Ação

A I-A “é a intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (Cohen & Manion, 1990, p.271, tradução adaptada) e é descrita como um processo cíclico ou em espiral que envolve a interação entre ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) (Coutinho, 2014; Fonseca, 2012).

Composta por um conjunto de ciclos, que integram em si um conjunto de fases - planificação, ação, observação e reflexão – a I-A caracteriza-se principalmente pelo constante aprimoramento e reflexão pois, “são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Coutinho, 2014, p.364).

A I-A possui quatro características fundamentais: ser situacional, interventiva, participativa e auto-avaliativa. Segundo Coutinho (2014), estas características manifestam-se da seguinte forma: “é situacional, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social e específico” (p.365); “interventiva, porque não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos) mas a intervir: a ação tem de estar ligada à mudança” (p.366); “participativa, no sentido em que todos os intervenientes (e não só o investigador) são co-executores na pesquisa” (p.366); e “auto-avaliativa, na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e alterar a prática” (p.366).

Na prática da I-A, segundo Máximo-Esteves (2008), o processo envolve planeamento, ação, avaliação e reflexão, executados com maior rigor do que nas atividades cotidianas. A I-A visa promover melhorias nas práticas existentes e ampliar o conhecimento dos envolvidos sobre as suas próprias ações.

Os objetivos desta abordagem incluem a melhoria e transformação das práticas sociais e educacionais, a compreensão dessas práticas, a articulação contínua entre investigação, ação e formação, e a aproximação da realidade através da disseminação do conhecimento e mudança (Coutinho, 2014).

Na I-A, salienta-se a sua ênfase na obtenção de conhecimento preciso e relevante para situações e propósitos específicos, em detrimento de uma busca por conhecimento científico generalizável (Cohen & Manion, 1990).

A I-A apresenta vantagens significativas enquanto processo de investigação, destacando-se principalmente pelo seu propósito de impulsionar mudanças sociais através da recolha sistemática de informações (Bogdan & Biklen, 1994). A sua flexibilidade e adaptabilidade permitem a implementação em diversos contextos e possibilitam formular respostas a problemas específicos e situacionais (Cohen & Manion, 1990). O carácter participativo e o envolvimento ativo do investigador promovem a participação de todos os envolvidos, resultando num maior comprometimento e motivação dos participantes.

Contudo, é importante reconhecer algumas limitações, como a sua natureza específica e situacional, que restringe os resultados e os participantes ao contexto específico da investigação, impossibilitando a sua generalização. Como destacam Cohen e Manion (1990), a I-A enfatiza a obtenção de conhecimento preciso e relevante para situações e propósitos específicos, em detrimento de uma busca por conhecimento científico generalizável, característica comum aos estudos qualitativos de natureza interpretativa com número limitado de participantes.

Segundo Monteiro (2024), a I-A corre o risco de se converter em práticas burocratizadas e sem significado quando se afasta da sua intencionalidade transformadora e participativa. Além disso, existe o risco do envolvimento excessivo do investigador, nomeadamente emocional, que pode comprometer a sua objetividade e imparcialidade face à investigação (Fonseca, 2012).

A aplicação da I-A é apropriada para obter um conhecimento específico para problemas específicos em contextos particulares, ou quando se pretende alterar práticas já existentes, destacando-se como uma abordagem essencial para a compreensão dos problemas sociais e, simultaneamente, para a procura de soluções eficazes e sustentáveis, impulsionando transformações efetivas. A I-A é ainda caracterizado pelo envolvimento ativo do investigador na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

4.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados, são, segundo Sousa e Batista (2013), o conjunto de processos que permitem a recolha de dados empíricos fundamentais

para o processo de investigação. Reis (2011) afirma que, as escolhas destes instrumentos dependem dos objetivos traçados a alcançar e do respetivo fenómeno a ser estudado. Deste modo, adotamos como procedimentos para a presente investigação, a observação participante, complementada por notas de campo, registos fotográficos e de áudio/vídeo, assim como, as entrevistas. Todas estas técnicas e instrumentos serão objeto de análise de conteúdo.

4.3.1. Observação Participante

Relativamente a esta técnica, podemos ressaltar a sua relevância pela sua capacidade de envolvimento e interação, em maior ou menor amplitude, com a realidade que o investigador pretende conhecer. Segundo Máximo – Esteves (2008), a observação participante consiste em ver, ouvir e examinar os fenómenos que decorrem no desenvolver da investigação no contexto onde a ação ocorre. Segundo Gerhsrdt e Silveira (2009), é uma técnica que utiliza os sentidos como forma de apreensão de determinados aspetos.

Segundo Bell (1993), esta técnica consiste na observação e registo de forma o mais objetiva possível, quando focada em aspetos previamente definidos, para posteriormente serem analisados os dados obtidos. Bogdan e Bikken (1994), indicam também que se trata de um relato de tudo aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, permitindo, desta forma a recolha em tempo real e no contexto natural, proporcionando autenticidade à visão do investigador, permitindo ao mesmo tempo, conhecer e entender os comportamentos verbais e não verbais, sendo estas algumas das grandes vantagens deste método. Relativamente às desvantagens, passam pela possibilidade de haver uma interpretação subjetiva do observador, a limitação temporal, uma vez que só é possível no período em que o observador está presente, e por esse motivo pode ser logisticamente complexo e dispendioso, exigindo deslocamento ou períodos prolongados de observação.

Nesta investigação, para auxiliar e sistematizar a observação participante, foram utilizadas grelhas de observação focadas e estruturadas (ver Anexo 3) que permitiram registar de forma organizada as características e desenvolvimento dos grupos de crianças. Estas grelhas contemplam diversos domínios do

desenvolvimento infantil, incluindo sensório-motor, cognitivo, pessoal e social, autonomia, expressão e comunicação, expressão dramática e locomoção,

4.3.2. Notas de Campo

Para garantir o registo detalhado e sistemático dos acontecimentos ao longo da investigação, as informações foram complementadas com notas de campo. Segundo Falkembach (1987), esta técnica permite obter registos de forma objetiva e precisa, possibilitando uma posterior análise dos dados recolhidos sem perda de informações relevantes, sendo essa uma das principais vantagens desta técnica.

Para Reis (2011), as notas de campo constituem um instrumento reflexivo e metodológico onde o investigador regista não apenas os eventos observados durante a recolha de dados, mas também as suas interpretações, reflexões e ideias emergentes, permitindo uma documentação sistemática da investigação e a construção progressiva do conhecimento. Os autores Gerhsdt e Silveira (2009) afirmam que as notas recolhidas devem apresentar uma parte reflexiva e outra descritiva daquilo que ocorre no campo da investigação, permitindo um registo imediato, preservando as informações para que não sejam esquecidas ou distorcidas, permitindo uma maior riqueza dos dados obtidos pois incluem sentimentos, interpretações e contextos essenciais para a triangulação com outros dados. Tal como as restantes técnicas, as notas de campo possuem desvantagens que passam pela possibilidade de refletir a subjetividade do investigador; podem interromper a observação contínua e pode ser difícil de organizar para análise posterior por se tornar uma quantidade volumosa (Bogdan & Biklen, 1994).

Na presente investigação, as notas de campo foram utilizadas durante o desenvolvimento das atividades, registando detalhadamente as observações relevantes. Os registos contemplavam as interações das crianças durante as atividades, reações e comportamentos individuais e em grupo, bem como envolvimento e participação nas propostas. Foram também documentadas falas e expressões significativas das crianças, além de situações relevantes que emergiam durante a prática.

Estes registos sistemáticos foram fundamentais para documentar o processo investigativo e permitiram uma análise mais aprofundada das situações observadas, contribuindo para o planeamento das intervenções subsequentes e para a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

4.3.3. Inquéritos por Entrevista

A utilização de inquéritos, seja através de entrevistas ou questionários, são uma prática essencial para “a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Coutinho, 2014, p.107).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), permitem compreender perspetivas e experiências em contextos específicos. Coutinho (2014), por sua vez, destaca a possibilidade de utilizar formatos estruturados, semiestruturados ou não estruturados, dependendo dos objetivos e características dos entrevistados.

Embora as entrevistas proporcionem dados ricos e detalhados, apresentam também algumas limitações. Bogdan e Biklen (1994) salientam que podem refletir a subjetividade do investigador, uma vez que a formulação das questões e a interpretação das respostas podem ser influenciadas pelas perspetivas pessoais do entrevistador. Além disso, as entrevistas podem exigir um tempo significativo para realização e análise, especialmente em formatos mais abertos (Coutinho, 2014). Por outro lado, entrevistas estruturadas permitem maior controlo e comparabilidade, mas podem limitar a profundidade das respostas, já as semiestruturadas e não estruturadas são mais enriquecedoras, mas exigem maior habilidade do investigador para manter o foco (Hernández Sampieri et al., 2013).

Preparar uma entrevista implica considerar o perfil dos participantes, níveis de literacia e relevância cultural das questões. Como indicam Cohen e Manion (1990), é crucial criar um ambiente de confiança para promover a partilha de informações.

Na investigação que se apresenta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas às quatro educadoras responsáveis pelos grupos da creche. O processo de recolha de dados foi cuidadosamente estruturado para captar a

riqueza das experiências relacionadas com a integração de elementos multissensoriais no quotidiano das crianças.

As entrevistas decorreram individualmente com cada educadora, permitindo uma exploração aprofundada das suas perspetivas no contexto específico do seu grupo. Esta abordagem metodológica possibilitou recolher informações detalhadas sobre as práticas implementadas e os seus impactos no desenvolvimento infantil.

Para assegurar a consistência e abrangência da recolha de dados, foi

Tabela 3

Tabela de categorização do guião de entrevista

Bloco Temático	Objetivos	Questões
Bloco Introdutório: Legitimação e Contextualização	- Apresentar o investigador e os objetivos do estudo; legitimar a entrevista; garantir confidencialidade e obter consentimento; explicar a importância da colaboração do entrevistado.	
1. Estratégias de Integração	- Identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras para integrar elementos multissensoriais; compreender a eficácia das diferentes atividades; identificar barreiras à implementação	1.1.; 1.2.; 1.3.
2. Materiais e Recursos Multissensoriais	- Catalogar os materiais e recursos utilizados; identificar as características valorizadas nos materiais pedagógicos; compreender os critérios de seleção de recursos	2.1.; 2.2.
3. Movimento e Expressão	- Analisar a integração do movimento nas práticas pedagógicas; compreender como as educadoras promovem experiências multissensoriais; identificar diferenças nas respostas das crianças às atividades integradas	3.1.; 3.2.; 3.3.
4. Impacto e Observações	- Avaliar o impacto das atividades multissensoriais no desenvolvimento infantil; recolher exemplos concretos de impactos positivos; analisar mudanças nas interações entre pares	4.1.; 4.2.; 4.3.
5. Desafios e Melhorias	- Identificar os principais desafios na implementação de atividades multissensoriais; levantar necessidades de recursos e apoios adicionais; explorar oportunidades de desenvolvimento profissional	5.1.; 5.2.; 5.3.

desenvolvido um guião estruturado que orientou as entrevistas. A tabela 3 apresenta a organização deste instrumento metodológico, detalhando os blocos temáticos, os objetivos específicos de cada bloco e as respetivas questões orientadoras. O guião completo encontra-se disponível no Anexo 1.

4.3.4. Registos audiovisuais – vídeo/som e fotografia

A observação direta apresenta desafios para captar plenamente as complexidades dos comportamentos e interações humanas, devido às limitações naturais de atenção e memória (Bell, 1993). Neste sentido, ferramentas como fotografia e vídeo tornam-se recursos fundamentais, na I-A pois permite que o

investigador registre os eventos com precisão e durabilidade, enquanto descrições verbais podem ser afetadas por interpretações pessoais e esquecimentos, os registos visuais garantem maior objetividade e consistência (Fonseca, 2012; Moura, 2003).

A fotografia, por exemplo, destaca comportamentos específicos, capturando-os de maneira singular e reveladora, enquanto o vídeo amplia a análise ao registrar o som e a imagem em simultâneo, dando uma visão mais completa das interações verbais e gestuais (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, o investigador pode captar tanto a expressão visual quanto o tom das interações, o que enriquece a análise.

É importante, porém, utilizar esses recursos com cautela, pois a presença de câmaras pode alterar o comportamento dos participantes, que podem agir de forma menos espontânea, o que gera riscos de enviesamento nos dados recolhidos, além disso, a fotografia tem limitações para registrar conteúdo verbal ou nuances intencionais nos comportamentos (Bogdan & Biklen, 1994), o que exige dos investigadores uma abordagem cuidadosa. Assim, vídeos e fotografias funcionam como uma extensão da capacidade de memória do investigador (Moura, 2003), proporcionando um suporte valioso para validar e complementar as observações e assegurar uma coleta de dados mais rica e detalhada.

Nesta investigação, procedeu-se ao registo em vídeo das sessões de atividades multissensoriais desenvolvidas com as crianças. A partir destes registos audiovisuais, foram posteriormente extraídas fotografias dos momentos mais significativos, permitindo documentar detalhadamente as interações das crianças com os materiais e as suas respostas às diferentes experiências sensoriais propostas. Esta abordagem possibilitou uma análise mais minuciosa dos comportamentos e reações das crianças, bem como a identificação de padrões e momentos-chave no seu envolvimento com as atividades.

4.3.5. Grelhas de Observação

As grelhas de observação constituem um instrumento fundamental na investigação qualitativa, permitindo sistematizar e estruturar o processo de observação. De acordo com Reis (2011), estas ferramentas facilitam o registo

de comportamentos, ações ou processos específicos de forma organizada e objetiva, possibilitando uma recolha de dados mais rigorosa e consistente.

Para Estrela (1994), as grelhas de observação representam um meio privilegiado para captar de forma sistemática a realidade educativa, permitindo ao investigador registar e quantificar comportamentos individuais e grupais com maior precisão. A principal vantagem desta técnica reside na sua capacidade de estruturar a observação, direcionando a atenção do investigador para aspetos relevantes do fenómeno em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2017).

Segundo Vianna (2003), as grelhas de observação proporcionam maior objetividade na recolha e análise dos dados, reduzindo a influência da subjetividade do observador. No entanto, como ressalva Coutinho (2014), é necessário considerar a possibilidade de que comportamentos importantes possam não ser capturados caso não estejam incluídos nas categorias pré-estabelecidas na grelha.

Na presente investigação, foram desenvolvidas grelhas de observação (Anexo 3) para conhecer as crianças, assim como documentar o envolvimento e as reações das crianças durante as atividades multissensoriais, de forma sistemática, com indicadores relacionados com o desenvolvimento das crianças nos seguintes pontos essenciais:

1. **Identificação do grupo:** Composição do grupo, número de crianças, idades e especificidades relevantes.
2. **Desenvolvimento sensório-motor:** Indicadores como manipulação de objetos, equilíbrio ao andar, realização de movimentos simultâneos e controlo postural.
3. **Desenvolvimento cognitivo:** Interesse e curiosidade, manutenção de concentração e participação em atividades.
4. **Formação pessoal e social:** Reconhecimento do próprio nome, identificação de colegas e professores, respeito por instruções e regras básicas.
5. **Independência e autonomia:** Realização de tarefas simples, capacidade de cuidar de si e dependência de adultos ou amigos.
6. **Expressão e comunicação:** Utilização de palavras isoladas ou frases simples, identificação de partes do corpo e diferenciação de conceitos simples ou noções bilaterais.

7. **Expressão dramática:** Imitação de sons e movimentos, memorização de canções simples, reprodução de expressões emocionais e representação de papéis em brincadeiras.

8. **Locomoção:** Capacidade de sentar-se, manter-se em pé sem auxílio, equilíbrio e controlo postural, bem como manipulação de objetos e materiais.

A aplicação destas grelhas de observação foi realizada antes da implementação das sessões, nos dias 17, 18 e 19 de Dezembro de 2025, com o intuito de conhecer ainda melhor o grupo de crianças. Contudo, as crianças já tinham conhecimento prévio da investigadora, uma vez que a partir de novembro de 2024 começaram a frequentar a atividade de dança e movimento coordenada pela mesma. Este contacto prévio proporcionou um ambiente de maior confiança e familiaridade entre a investigadora e as crianças, facilitando a aplicação da grelha e a recolha de dados. Outro objetivo da aplicação destas grelhas foi estruturar a planificação das sessões à posteriori, garantindo uma maior consciência das capacidades das crianças, alinhando-se, assim, com os objetivos da investigação.

4.3.6. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo representa uma técnica de tratamento de dados qualitativos de grande relevância no campo da investigação em educação. De acordo com Bardin (2016), esta técnica consiste num "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p. 47). O processo de análise de conteúdo, conforme descrito por este autor, organiza-se em torno de três polos cronológicos: "a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (p. 121). A pré-análise corresponde à fase de organização e sistematização das ideias iniciais; a exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação e

categorização; e o tratamento dos resultados envolve a interpretação dos dados de forma a torná-los significativos e válidos.

Uma das principais vantagens desta técnica, como destacam Amado et al. (2017), é a sua capacidade de lidar com grandes volumes de dados textuais, permitindo uma análise sistemática e objetiva do material recolhido. Além disso, segundo Coutinho (2014), a análise de conteúdo permite ao investigador fazer inferências válidas a partir dos dados, estabelecendo relações entre o conteúdo explícito e os contextos de produção.

No entanto, como salientam Quivy e Campenhoudt (2017), esta técnica apresenta limitações, pois depende fortemente da capacidade interpretativa do investigador e pode ser influenciada pela sua subjetividade, especialmente na definição das categorias de análise.

Na presente investigação, a análise de conteúdo será aplicada ao material recolhido através das entrevistas às educadoras, às notas de campo e aos registos audiovisuais. O processo seguirá as etapas propostas por Bardin (2016), iniciando com uma leitura de todo o material para estabelecer o primeiro contacto com os documentos, seguida da definição de categorias emergentes relacionadas com as práticas pedagógicas multissensoriais, as perceções das educadoras sobre o impacto destas práticas, e as reações observadas nas crianças. Após a categorização, proceder-se-á à análise interpretativa dos dados, procurando estabelecer relações entre as diferentes categorias e extrair significados relevantes para responder às questões de investigação.

4.4. Validação e Garantia através da triangulação

Compreendendo a importância da validação e robustez dos dados recolhidos, adotamos uma abordagem metodológica que prioriza a triangulação dos diferentes métodos e técnicas utilizados. Essa abordagem visa garantir, segundo Stake (1995) uma maior credibilidade das interpretações que o investigador faz confrontando os dados com diferentes fontes, realizando uma análise abrangente e precisa, garantindo a confiabilidade e validade dos resultados.

A triangulação tem como propósito olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, a partir de várias fontes e informações, para clarificar problema de pesquisa. Para Denzin e Lincoln (2000) citados em Azevedo et al., 2013, p. 4, agregar diferentes perspectivas metodológicas, vários materiais empíricos e a participação de diversos investigadores num só estudo serve como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação. No entanto, Vergara (2006), resumidamente, afirma que pode ser vista, através de duas perspectivas: a estratégia que contribui para validar uma pesquisa; e uma alternativa para a obter novos conhecimentos.

Nesta investigação, a triangulação foi realizada através do recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente observação focada, entrevistas, meios audiovisuais e notas de campo.

4.5. Considerações Éticas

Numa investigação, deve-se garantir que os direitos dos participantes estão assegurados, assim, deve-se respeitar e ter em consideração os princípios éticos. Para Freixo (2012), “a ética apresenta-se como o conjunto de permissões e interdições que assumem especial valor e significado na conduta dos indivíduos em que estes se inspiram para guiar a sua conduta na comunidade onde se integram” (p. 205-206). Bell (2010) citando Baxter et al. (1996b, p. 146), define os princípios éticos como:

A ética da investigação tem de ver com a clareza em relação à natureza do acordo feito com os inquiridos e outros contatos. É por isto que os contatos podem ser tão úteis. Uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas, questionadas e observadas, ou ainda junto de quem vão ser recolhidos materiais. Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso de dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida. Uma vez alcançados tem a ver com respeitá-los.

(Bell, 2010, p. 56)

Agir eticamente é uma das premissas basilares da investigadora, garantindo que todas as fases da investigação sejam conduzidas com integridade e respeito pelos participantes e pelas instituições envolvidas. Para assegurar uma investigação ética e responsável, são respeitados os seguintes princípios:

- Informação e Consentimento: Os Encarregados de Educação dos participantes são devidamente informados sobre o objetivo, natureza e procedimentos da investigação. A integração dos participantes na investigação é feita com base em autorizações explícitas, tanto por parte das instituições envolvidas como dos próprios Encarregados de Educação.

- Permissão para Captura de Som e Imagem: Qualquer captura de som e imagem será realizada apenas após a obtenção de permissão formal, garantindo que os Encarregados de Educação dos participantes estão cientes e consentem com a utilização destes materiais para fins de investigação, mantendo sempre a confidencialidade dos participantes.

- Clareza dos Objetivos da Investigação: Os objetivos da investigação são claramente comunicados a todos os envolvidos. Esta transparência assegura que os Encarregados de Educação dos participantes e a Instituição compreendem o propósito da investigação e o seu papel nele.

- Confidencialidade e Ocultação dos Dados Pessoais: A confidencialidade dos dados pessoais dos participantes é rigorosamente mantida. Todos os dados recolhidos são anónimos para proteger a identidade e privacidade dos participantes.

- Autenticidade no Desenvolvimento da Dissertação: A investigação é conduzida de forma autêntica e rigorosa, garantindo que os dados e resultados apresentados refletem fielmente as observações e análises realizadas.

- Partilha Constante de Informação: Há uma comunicação contínua e transparente com a instituição e com os orientadores durante todo o processo de investigação. Isto inclui a partilha de progressos, achados preliminares e quaisquer questões éticas que possam surgir.

- Testes de Entrevistas e Métodos: Antes de aplicar entrevistas ou outros métodos de recolha de dados, são realizados testes preliminares para garantir a sua adequação e eficácia. Estes testes ajudam a identificar e corrigir possíveis problemas metodológicos.

- Submissão à Comissão de Ética: A investigação foi submetida à comissão de ética para revisão e aprovação (Anexo 2). Este procedimento assegurou que todas as práticas de investigação cumprem os padrões éticos estabelecidos e que os direitos e bem-estar dos participantes são protegidos.

A adesão a estes princípios éticos garante que a investigação é conduzida de forma responsável, respeitando a dignidade e direitos dos participantes, e assegurando a integridade científica da investigação.

4.6. Processo de análise de dados

Após a recolha dos dados através dos diversos instrumentos descritos anteriormente, procedeu-se à sua análise seguindo os princípios metodológicos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2008). Esta metodologia foi selecionada pela sua capacidade de permitir ao investigador interpretar os conteúdos expressos, categorizando-os com vista à explicação e melhor compreensão dos fenómenos observados (Amado et al., 2014).

O tratamento dos dados recolhidos foi realizado em várias etapas sistemáticas:

- **Transcrição e organização do material:** Inicialmente, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas realizadas com as educadoras e à sistematização das notas de campo e registos audiovisuais. Os dados das grelhas de observação foram tabulados para facilitar a análise comparativa entre os diferentes grupos e sessões.
- **Definição de categorias e codificação:** Com base nos objetivos da investigação e nas questões formuladas, foram estabelecidas categorias de análise emergentes dos dados. O sistema de categorização foi organizado em três dimensões principais: Perceções das educadoras sobre práticas multissensoriais; Comportamentos e reações das crianças durante as atividades; Impactos observados no desenvolvimento sensorial e psicomotor.
- **Organização temática dos dados:** Os dados codificados foram organizados segundo as categorias definidas, identificando padrões, recorrências e singularidades nas respostas e observações. Esta

organização permitiu estabelecer comparações entre os diferentes grupos etários e entre as diferentes sessões implementadas.

- **Triangulação das fontes de dados:** Para garantir a validade e fiabilidade da análise, procedeu-se à triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes (entrevistas, observações, notas de campo e registos audiovisuais), confrontando as perspetivas das educadoras com as observações diretas da investigadora.
- **Interpretação e síntese dos resultados:** A partir da análise categorial, foram interpretados os dados, estabelecendo relações entre os fenómenos observados e o enquadramento teórico. Esta interpretação permitiu identificar os principais contributos das atividades multissensoriais para o desenvolvimento infantil no contexto específico estudado.
- **Elaboração de sínteses descritivas:** Os resultados foram sintetizados em descrições detalhadas que evidenciam as principais descobertas relacionadas com cada categoria de análise, preservando a riqueza e a complexidade dos dados originais.

Para o tratamento das entrevistas, em particular, foi utilizado um processo de análise temática que permitiu identificar os temas recorrentes no discurso das educadoras, relacionados com as suas percepções sobre a importância das experiências multissensoriais e os seus impactos observados nas crianças. Esta análise possibilitou a extração de significados relevantes que complementaram as observações diretas.

Os dados provenientes dos registos audiovisuais foram analisados através de uma grelha específica que contemplava indicadores relacionados com o envolvimento das crianças (expressões faciais, tempo de concentração, interações com materiais) e as suas respostas às diferentes experiências sensoriais propostas.

As notas de campo foram submetidas a uma análise cronológica que permitiu acompanhar a evolução das respostas das crianças ao longo das sessões, identificando progressos, dificuldades e momentos significativos no processo de exploração sensorial.

Este processo analítico rigoroso permitiu transformar os dados brutos em informações estruturadas e significativas, possibilitando uma compreensão aprofundada do fenómeno estudado e fornecendo bases sólidas para responder às questões de investigação formuladas.

4.7. Plano de ação e calendarização da investigação

A presente investigação foi desenvolvida ao longo de cinco meses, com enfoque nos meses de setembro a março, apresentando distintas etapas orientadas para a investigação. Desta forma a calendarização (Tabela 4) das respetivas fases foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 4

Calendarização da investigação

	Out. 24	Nov. 24	Dez. 24	Jan. 25	Fev. 25	Mar. 25
Definição do Tema						
Definição do problema, objetivos e questões de investigação						
Contato informal com a Creche						
Aprovação da proposta de investigação pela Conselho Técnico-Científico – IPVC						
Aprovação da investigação pela Comissão de ética (CECSVS – IPVC)						
Autorização formal para realização do estudo na Creche						
Entrega dos pedidos de autorização de participação e captação de som e imagem, na investigação						
Pesquisa bibliográfica						
Revisão da literatura						
Construção dos conteúdos e atividades das sessões						
Elaboração e aperfeiçoamento dos instrumentos de recolha de dados						
Implementação da investigação						
Análise e interpretação dos resultados						
Organização dos dados recolhidos						
Redação do documento						
Revisão do documento final						
Submissão e defesa da investigação						

4.8. Sessões desenvolvidas

As sessões realizadas no âmbito desta investigação foram desenhadas para integrar de forma harmoniosa a exploração sensorial do som, movimento e

textura, mantendo uma continuidade com as experiências habituais das crianças na creche. Como estratégia metodológica, a investigadora optou por não introduzir mudanças bruscas que pudessem gerar estranheza ou resistência por parte das crianças, uma vez que já tinham uma relação com a investigadora pois frequentavam a atividade de movimento com a mesma. Em vez disso, as sessões foram planeadas com base nos conceitos e dinâmicas já trabalhados nas sessões regulares, garantindo que as crianças se sentissem confortáveis e motivadas a participar. No final de cada sessão foi também permitido que as crianças escolhessem uma música que frequentemente fazem, de forma a terminar a aula sem estranheza e com o máximo de envolvimento.

Músicas previamente conhecidas e apreciadas pelas crianças foram utilizadas como base para a introdução de novas temáticas e atividades exploratórias. Desta forma, foi possível abordar os diferentes temas de forma lúdica e natural, promovendo a transição suave entre as práticas habituais e os objetivos específicos da investigação.

Foram no total, 12 sessões, com a duração de 30 minutos cada, e estruturadas da seguinte forma: início com um aquecimento corporal, essencial para preparar fisicamente o corpo das crianças para o movimento, a exploração tátil, sonora, de movimento e a interação sensorial. No decorrer das atividades, conceitos relacionados com os temas a abordar de explorações multissensoriais, com foco no som, movimento e textura, divididos pelas sessões de forma estratégica, foram explorados de forma prática, permitindo que as crianças desenvolvessem competências através de experiências significativas e centradas na liberdade de movimento e explorações sensoriais.

Inicialmente, as sessões estavam programadas para os dias 2, 7 e 9 de janeiro de 2025. Contudo, devido a alterações logísticas a nível de recursos humanos no planeamento da creche, a sessão de 2 de janeiro foi remarcada para o dia 14. Assim, as sessões realizaram-se nos dias 7, 9 e 14 de janeiro de 2025. A tabela 5 apresenta a calendarização e uma visão geral das atividades desenvolvidas:

Tabela 5

Calendarização das sessões

	Data da Implementação	Nome da sessão	Grupo
1.	07/01/2025	“Que som é este?”	A

2.	07/01/2025	"Tecidos Mágicos"	B
3.	07/01/2025	"A Floresta Encantada"	C
4.	07/01/2025	"Mosca Sai!"	D
5.	09/01/2025	"Que animal é este?"	A
6.	09/01/2025	"Como se movem as Galinhas?"	B
7.	09/01/2025	"Cesto do Tesouro"	C
8.	09/01/2025	"Que cor é esta?"	D
9.	14/01/2025	"Imitar o Objeto"	A
10.	14/01/2025	"Massagens com diferentes materiais"	B
11.	14/01/2025	"Estátua das Texturas"	C
12.	14/01/2025	"Dançar com a Natureza"	D

Em continuação, descrevermos os planos das sessões realizadas. Cada sessão foi sempre consistente a nível de estrutura, dividindo-se nas seguintes etapas: aquecimento inicial, exploração do conteúdo, um momento de escolha livre, no qual as crianças selecionavam uma atividade que pretendiam realizar, mais concretamente, uma dança, por exemplo, e no final um momento de retorno à calma.

• Sessão 1 – Grupo A: Que som é este?

Objetivo Geral: Estimular a audição e a coordenação motora através do som e do movimento.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer diferentes sons do quotidiano.
- Desenvolver a capacidade de imitar sons e movimentos.
- Explorar a relação entre som e movimento.

Conteúdo: Identificação e reprodução de sons do quotidiano (ex.: campainha, sino, animais). Imitação vocal e corporal dos sons explorados.

Música Utilizada: "Autocarro" (Pintainho Amarelinho).

Descrição da Atividade: As crianças simulam viajar de autocarro, ouvindo a música como introdução ao tema. Após a música, são apresentados sons de diferentes contextos (cidade, natureza, animais) para imitação e exploração, incentivando o reconhecimento e a reprodução dos mesmos.

Materiais Utilizados: Sons gravados: Cidade/Quotidiano: Público a bater palmas; restaurante; carros e trânsito; camião dos bombeiros; campainha; Naturais: ondas do mar; pessoas, passos/ andar; espirro; beijo; Animais: vaca; golfinho; macaco; gato; elefante; galinha; leão; burro; porco; pássaros; lobo.

- **Sessão 2 – Grupo B: Tecidos mágicos**

Objetivo Geral: Explorar o movimento através da interação sensorial com diferentes tecidos.

Objetivos Específicos:

- Estimular a criatividade por meio de movimentos livres.
- Desenvolver a coordenação motora grossa.

Conteúdo: Exploração de tecidos variados para movimentos livres. Observação das características dos tecidos (peso, textura, cor).

Música Utilizada: “Elefanta Bila Bilu” (Xuxa).

Descrição da Atividade: Mantendo a ideia de que, tal como a “Elefanta Bila Bilu”, iremos explorar de forma livre, os diferentes movimentos produzidos por tecidos e texturas variados, acompanhado por música ambiente. Posteriormente serão classificados por cor, peso e textura.

Materiais Utilizados: Tecidos variados: leves, pesados, macios e ásperos.

Figura 3

Materiais "Tecidos Mágicos"



- **Sessão 3 – Grupo C: A Floresta Encantada**

Objetivo Geral: Estimular a imaginação e criatividade através de narração de histórias e som.

Objetivos Específicos:

- Relacionar sons com objetos narrados.

Figura 4

Imagens dos animais de apoio à narrativa - sessão 3

- Incentivar a expressão corporal e vocal durante a narração.

Conteúdo: Narração da história “A Floresta Encantada”, criada pela investigadora (ANEXO 5), com sons e movimentos corporais associados aos elementos descritos (ex.: chuva, animais).

Música Utilizada: “Imitando os Animais” (Xuxa).

Descrição da Atividade: As crianças participam na história, reproduzindo sons e movimentos dos elementos da floresta. Sons de animais, chuva e vento são introduzidos e imitados em grupo, promovendo a interação e a criatividade. Para colmatar a sessão será realizada a dança já conhecida pelas crianças a dança dos animais.



Materiais Utilizados: Folhas secas, desenhos de animais que aparecem na História: Pássaro, Cobra e Lobo.

• Sessão 4 – Grupo D: Mosca Sai!

Objetivo Geral: Explorar sons corporais de forma rítmica.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer e produzir sons com diferentes partes do corpo.
- Desenvolver a coordenação rítmica.

Conteúdo: Exploração de sons produzidos pelo corpo (bater palmas, estalar os dedos, bater os pés).

Música Utilizada: “A Mosca” (Xuxa).

Descrição da Atividade: Após a música e dança da mosca, as crianças exploram diferentes formas de produzir sons para “afastar a mosca”, utilizando as mãos, pés e outras partes do corpo para produzir sons

Materiais Utilizados: Espaço amplo para movimento; o corpo como ferramenta.

• Sessão 5 – Grupo A: Que animal é este?

Objetivo Geral: Explorar propriedades sensoriais através de materiais e objetos.

Figura 5

Materiais utilizados Sessão 5

Objetivos Específicos:

- Reconhecer e categorizar materiais com base em propriedades sensoriais.
- Relacionar movimentos de animais com suas características.

Conteúdo: Exploração de materiais variados (áspero, macio, escorregadio) e associação a animais e seus movimentos.

Música Utilizada: “Imitando os Animais” (Xuxa).

Descrição da Atividade: As crianças exploram diferentes texturas associadas a animais, como lã para ovelhas e plástico para peixes. Cada textura é ligada a um movimento típico do animal correspondente, incentivando a interação sensorial e a imitação.



Materiais Utilizados:

Tabela 6

Materiais a utilizar e associação com os animais

Textura: Macia /fofinha			
	ANIMAL	MATERIAL	MOVIMENTO
1.	Coelho	Algodão	Salto suaves
2.	Gato	Tecido de peluche	Caminhar devagar e roçar o corpo
3.	Ovelha	Lã	Esfregar suavemente as mãos
4.	Pintinho	Plumas ou Penas	Andar aninhado e com pequenos passos
Textura: Áspera/ Irregular			
	ANIMAL	MATERIAL	MOVIMENTO
1.	Elefante	Papel de Lixa	Caminhar pesado
2.	Crocôdilo	Tapete de Juta?	Arrastar os pés ou dar pequenos passos pesados
3.	Tartaruga	Casca de árvore	Levantar a cabeça para “espreitar” entre as mãos
Textura: Escorregadia / Lisa			
	ANIMAL	MATERIAL	MOVIMENTO
1.	Peixe	Plástico Liso	Movimento de nadar
2.	Cobra	Tecidos acetinados	Deslizar as mãos pelo corpo e fazer movimentos ondulatórios
3.	Sapo	Material plástico - Balão	Salto desde o chão
4.	Foca	Celofane	Deslizar pelo chão com os braços
Textura: Húmida/ Fria			
	ANIMAL	MATERIAL	MOVIMENTO
1.	Caracol	Slime num saco de plástico	Simular o rastejar
2.	Polvo	Lycra	Movimentos suaves como nadar ou deslizar
3.	Pinguim	Colheres	Andar como o pinguim (Mãos ao longo do corpo e passos pequeninos com os pés para fora)

- **Sessão 6 – Grupo B: Como se movem as galinhas?**

Objetivo Geral: Desenvolver a percepção auditiva e coordenação motora através do som.

Objetivos Específicos:

- Explorar sons únicos produzidos por diferentes objetos.
- Associar sons a movimentos corporais.

Conteúdo: Produção de sons com objetos do cotidiano e movimentos inspirados nos sons explorados.

Música Utilizada: “Doidas Andam as Galinhas” (Avô Cantigas).

Descrição da Atividade: Após introduzirmos o tema das Galinhas e do barulho que elas fazem, as crianças utilizam objetos como colheres e tupperwares para criar sons que imitam “galinhas”. Posteriormente, exploram movimentos associados aos sons produzidos, como bater asas ou andar agachadas.

Figura 6

Materiais utilizados Sessão 6

Materiais Utilizados: Colheres de Metal; Potes/ Tupperwares; Copos de Plástico; Chaves; Caixas/ papelão; Sacos de plástico; Papel alumínio; Pandeireta; Maracas; papel bolha, pom pom de cheerleader; colheres de pau



- **Sessão 7 – Grupo C: Cesto do Tesouro**

Objetivo Geral: Fomentar a curiosidade e exploração sensorial através do toque e da audição.

Objetivos Específicos:

- Identificar objetos com base em pistas sensoriais.
- Descrever formas e movimentos

associados aos objetos explorados.

Figura 7

Materiais utilizados Sessão 7

Conteúdo: Exploração tátil de objetos escondidos, descrição de sensações e tentativa de identificação.

Música Utilizada: “Segue o Panda” (Panda e os Caricas).

Descrição da Atividade: Após realizar a dança do “Segue o Panda”, foi dada diretrizes às crianças para “seguirem” as orientações da investigadora e exploram os diferentes objetos que estavam escondidos dentro de um “cesto”, utilizando apenas o toque para identificar

e descrever as sensações, como textura e peso com a privação do sentido da visão.

Materiais Utilizados: Leque de penas, peluches e gorro do pai natal.



• Sessão 8 – Grupo D: Que cor é esta?

Objetivo Geral: Reconhecer e associar cores através da exploração sensorial de objetos.

Objetivos Específicos:

- Identificar cores básicas e associá-las a objetos.
- Classificar objetos por cor e explorar texturas e formas.

Conteúdo: Classificação de objetos por cor, utilizando elementos associados a personagens de uma música conhecida.

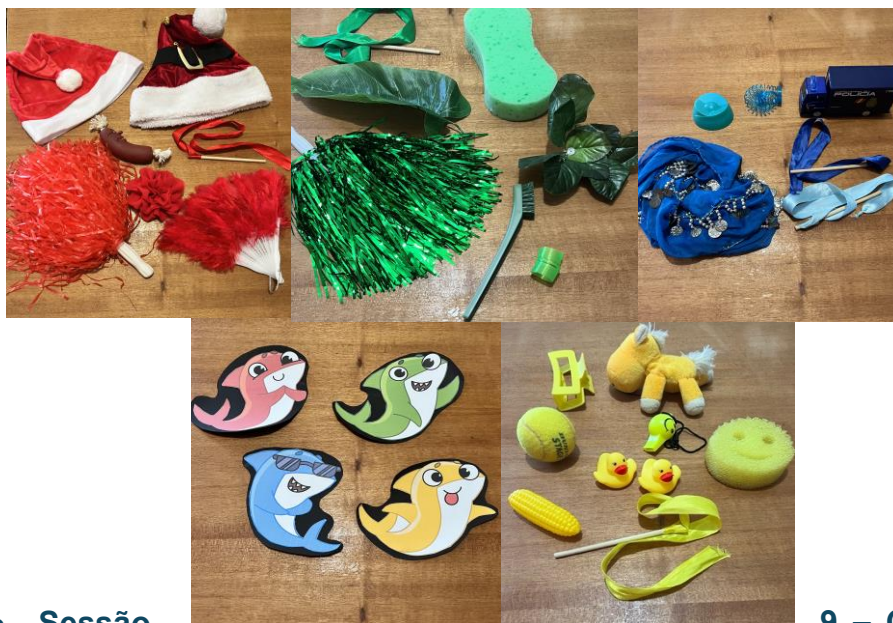
Música Utilizada: “Baby Shark” (Pink Fong).

Descrição da Atividade: as crianças exploram objetos de diferentes cores, agrupando-os com base nas cores dos personagens do Baby Shark. A atividade culmina com a dança da música, reforçando as associações feitas.

Materiais Utilizados: objetos amarelos: pato, apito, mola do cabelo, fita, bola, cavalo; objetos azuis: fita, tampa, brinquedo, caminhão; lenço dança do ventre; objetos verdes folhas, brinquedo, esponja, fita, pompom, escova; objetos vermelhos: gorro do pai Natal, fita, salsicha

Figura 8

Materiais utilizados Sessão 8



- **Sessão**
Imitar o Objeto

9 – Grupo A:

Objetivo Geral: Desenvolver a expressão corporal e criatividade através da imitação de objetos.

Objetivos Específicos:

- Reproduzir formas e movimentos de objetos apresentados.
- Relacionar características dos

Figura 9

objetos com a expressão corporal.

Materiais utilizados Sessão 9

Conteúdo: Imitação de movimentos inspirados em objetos.

Música Utilizada: “Panda Manda” (Panda e os Caricas).

Descrição da Atividade: As crianças participam numa dança ao som da música “O Panda Manda” e depois, após exploração livre, imitam movimentos associados a objetos, como o salto de uma bola ou o voo de um pássaro.

Materiais Utilizados: Bolas, carro, coelho, rato, mola



- **Sessão 10 – Grupo B: Massagem com Diferentes Materiais**

Objetivo Geral: Explorar a sensação tátil e promover o relaxamento através de massagens.

Objetivos Específicos:

- Explorar diferentes texturas e sensações táteis.
- Identificar preferências sensoriais individuais.

Conteúdo: Massagens com materiais variados, discussão sobre sensações.

Música Utilizada: Música ambiente calma.

Descrição da Atividade: As crianças experimentam diferentes materiais para massagens, identificando os que lhes proporcionam maior conforto ou curiosidade.

Materiais Utilizados: Bolas de massagem, bolas lisas, pinceis, esponja, tecidos com diferentes texturas, coçador de costas, massajador de cabeça

Figura 10

Materiais utilizados Sessão 10



• Sessão 11 – Grupo C: Estátua das Texturas

Objetivo Geral: Estimular a percepção tátil através de materiais variados.

Objetivos Específicos:

- Explorar texturas e relacioná-las a sensações.
- Movimentar-se livremente, adaptando-se às texturas exploradas.

Conteúdo: Jogo de “estátua” com exploração de texturas.

Música Utilizada: Música comercial animada.

Descrição da Atividade: As crianças movem-se ao som da música e, ao parar, exploram a textura de objetos específicos apresentados pela investigadora e imitam-na

Materiais Utilizados: Papel bolha, penas, esponjas, tecidos e slime

Figura 11

Materiais utilizados Sessão 11



• Sessão 12 – Grupo D: Dançar com a Natureza

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência corporal e a imaginação através da conexão com elementos da natureza.

Objetivos Específicos:

- Relacionar elementos naturais (vento, água) com movimentos corporais.
- Estimular a percepção auditiva através da reprodução de sons naturais.

Conteúdo: Representação corporal de elementos naturais, como balançar como árvores ou cair como as folhas.

Música Utilizada: Música comercial animada.

Descrição da Atividade: As crianças exploram movimentos livres, sob a orientação da investigadora, para representar elementos da natureza, como árvores a balançar ou o som do vento.

Materiais Utilizados: Corpo e espaço livre para movimentos.

Capítulo 5 – Apresentação, interpretação e discussão dos resultados

Este capítulo apresenta os resultados obtidos durante o decorrer da investigação a partir da análise detalhada dos mesmos, tendo como referencial as questões de investigação previamente estabelecidas.

A análise dos resultados foi estruturada em torno de três grandes categorias emergentes: a exploração sensorial de som, textura e movimento; o contributo das atividades multissensoriais no envolvimento e na expressão criativa das crianças; e as respostas emocionais e sociais observadas durante as sessões. A organização deste capítulo segue uma linha que parte da descrição detalhada das observações para uma interpretação crítica, contextualizando os dados com o enquadramento teórico previamente estabelecido.

5.1. Entrevistas às Educadoras

A análise das entrevistas realizadas às educadoras (guião – ANEXO 1) revela perspetivas importantes sobre a exploração sensorial nas dimensões do som, textura e movimento. Foram apresentadas visões diversificadas sobre como estas experiências contribuem para o desenvolvimento infantil, conforme detalhado a seguir.

1. Estratégias de Integração

As educadoras são da opinião que as estratégias de integração multissensorial são fundamentais para criar um ambiente rico em estímulos. A música destacou-se como um elemento central em todas as respostas, sendo usada não apenas para momentos de diversão, mas também como uma ferramenta estruturante nas rotinas diárias. Por exemplo, todas as educadoras referiram que, canções como a do “Bom dia” ajudam as crianças a começar o dia de forma positiva, enquanto músicas específicas para formar filas ou ir para

o refeitório estabelecem associações claras entre melodia e ação. Foi também identificado pelas Educadoras 2 e 3 que, para além dos sons e canções cantadas, todas elas incluem gestos coreografados ao longo das mesmas, de forma a estimular o movimento e a motricidade das crianças.

A textura é outro elemento amplamente explorado, com práticas como modelagem com massa de farinha, pintura com tintas naturais (como alimentos tingidos) e manipulação de objetos táteis, como sacos com folhas secas, estas atividades não apenas desenvolvem a sensibilidade tátil, mas também promovem a curiosidade natural das crianças.

Por último, o movimento foi destacado por todas as educadoras como essencial, sendo integrado em atividades como dança, orientada pela investigadora, jogos psicomotores e até mesmo yoga (referido pela Educadora 4, mais especificamente, as posturas dos animais). Estas práticas são valorizadas tanto pela sua contribuição ao desenvolvimento motor como pela forma como promovem a interação social e a expressão emocional, segundo as mesmas.

De forma global, a música foi identificada por todas as educadoras como sendo a ferramenta mais utilizada e uma estratégia de captação da atenção das crianças, de forma a conduzir as atividades programadas ao longo do dia, referindo também que o movimento se encontra sempre associado à música, no sentido em que são utilizados gestos de acompanhamento da temática musical ou que as próprias melodias estão associadas a uma ação a realizar pelas crianças.

2. Materiais e Recursos Multissensoriais

No que toca aos materiais e recursos multissensoriais adotados, a criatividade e a sustentabilidade foram características marcantes na escolha de materiais sensoriais pelas educadoras. Todas enfatizaram a utilização de materiais naturais e recicláveis, como folhas, plásticos, ramos e papéis. Segundo as educadoras, esta abordagem não só estimula os sentidos das crianças, mas também promove uma consciência ambiental desde cedo.

Materiais como “digitinta” (feita de farinha e água), bolas texturizadas e brinquedos transformados em ferramentas de exploração, foram destacados

pelas educadoras que afirmam ser um compromisso com práticas inovadoras e acessíveis. As educadoras destacaram que, mesmo com recursos limitados, é possível criar atividades ricas e significativas, desde que haja criatividade e planeamento.

A Educadora 1 destaca a utilização de elementos do cotidiano, como borrifadores de pintura e rodas de carros, como ferramentas para criar desenhos e promover a exploração sensorial. Esta abordagem revela a intencionalidade educativa por trás das brincadeiras, que são cuidadosamente adaptadas às necessidades específicas de cada faixa etária, estabelecendo conexões significativas entre as crianças e o mundo real.

3. Movimento e Expressão

A nível de movimento e expressão, as atividades que envolvem movimento são amplamente exploradas pelas educadoras como uma forma de integrar diferentes estímulos sensoriais e promover o desenvolvimento cognitivo e emocional, desde jogos com obstáculos até atividades de relaxamento, as práticas destacam-se pela variedade e pelo envolvimento das crianças. As educadoras também mencionaram a importância de vincular o movimento a gestos e mímicas associados à música. Por exemplo, a Educadora 3 mencionou que a “música da fila”, ajudam as crianças a compreender e antecipar ações. Já a Educadora 2 referiu como até os momentos de espera são preenchidos com músicas e atividades motoras leves, mostrando um aproveitamento integral do tempo.

Práticas como rastejar por túneis, equilibrar-se em bancos e movimentos ou atividades básicas como atirar e apanhar bolas, sentar e levantar das cadeiras, arrumar brinquedos nos respetivos lugares ou colocar o lixo no caixote do lixo, também foram mencionadas como formas de estimular habilidades motoras, coordenação e cooperação, assim como a própria seriação.

4. Resultados e Observações

O contributo das práticas multissensoriais no desenvolvimento das crianças é inegável, segundo as educadoras. Todas concordaram que estas práticas

ajudam as crianças a superar barreiras sensoriais e promovem a autonomia. A Educadora 4 destacou que, ao permitir que as crianças explorem diferentes texturas e diferentes temperaturas, é possível ajudá-las a ultrapassar repulsas iniciais, tendo dado como exemplo, um caso de uma criança que superou o desconforto com líquidos pela liberdade e estimulação para a exploração, tendo considerado, um exemplo marcante.

Além disso, as práticas diárias, como arrumar brinquedos ou identificar objetos pessoais: pegar e arrumar a própria bata, deitar a sua fralda no lixo (Educadora 3), foram descritas como fundamentais para desenvolver competências práticas e sociais. A Educadora 3 mencionou que até crianças com necessidades específicas, beneficiam imensamente de estímulos sensoriais, mostrando que estas práticas têm efeito inclusivo.

As observações reforçam que a exploração sensorial não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma estratégia que promove o desenvolvimento global das crianças, integrando aspetos cognitivos, emocionais e sociais e que toda a prática base da creche está interligada à estimulação e exploração sensorial, tal como mencionado pela Educadora 4.

5. Desafios e Melhoria

Por fim, relativamente aos desafios e benefícios, as educadoras identificaram desafios significativos na implementação de atividades multissensoriais. A falta de recursos humanos foi uma queixa comum, limitando a possibilidade de realizar mais atividades e de oferecer atenção personalizada às crianças (Educadora 2). Além disso, a falta de envolvimento das famílias foi citada como um entrave, com pais muitas vezes inibindo a autonomia das crianças por receio que se sujem ou tenham acidentes menores não permitindo uma maior exploração livre individual (Educadora 2, 3 e 4). Neste aspeto foi também mencionado pela Educadora 4, a comparação com gerações anteriores onde referiu que a geração atual se encontra muito dependente do visual e que não age de forma tão natural e espontânea ao manuseio, exploração e utilização dos materiais assim como o próprio movimento - preferem observar e consumir conteúdos visuais e não agir nem se mover – a educadora associou este aspeto

à utilização de tablets e telemóveis por ser “mais fácil para os pais entreter e controlar as crianças” (Educadora 4).

Outro desafio apontado foi a necessidade de inovar constantemente para evitar a monotonia. A Educadora 4 enfatizou que práticas repetitivas podem levar ao desinteresse, destacando a importância de propor atividades novas e desafiadoras. A falta de espaço exterior também foi mencionada pela mesma como uma limitação para o desenvolvimento de atividades ao ar livre.

Por outro lado, as educadoras expressaram otimismo em relação às possibilidades de melhorar estas práticas, destacando a necessidade de formação contínua e de mais materiais sensoriais. Sendo que apenas a Educadora 1 mencionou que não há entraves ou desafios à implementação de atividades multissensoriais desde que haja motivação por parte das educadoras.

Neste contexto conseguimos identificar que as educadoras sentem a necessidade de criar estratégias que ofereçam diferentes formas de exploração sensorial com as crianças.

O som, a textura e o movimento estão presentes em tudo o que as crianças fazem, sendo essenciais para o seu desenvolvimento, mas são necessárias atividades, tempo e recursos humanos e materiais que permitam e facilitem tais aplicações.

Estes estímulos não só promovem a criatividade e a autonomia, mas também contribuem para um desenvolvimento mais rico e orientado de forma global quer a nível cognitivo, físico e psicossocial. A análise demonstra que a abordagem multissensorial é fulcral para proporcionar experiências educativas significativas e inclusivas.

5.2. Descrição e Interpretação das Sessões Realizadas

As sessões realizadas no âmbito desta investigação constituem um elemento central na análise das estratégias pedagógicas que integram som, textura e movimento na Educação Artística no espaço da Creche. Estas sessões decorreram nos dias 7, 9 e 14 de janeiro de 2025 e contaram com a participação

de crianças divididas em quatro grupos distintos: Grupo A, Grupo B, Grupo C e Grupo D.

Através de um planeamento detalhado e de estratégias que envolvam a exploração de diferentes sentidos, procurou-se criar um ambiente educativo que promovesse a curiosidade, a expressão criativa e o desenvolvimento integral das crianças. As atividades foram concebidas para explorar a interação das crianças com materiais diversificados, incentivando a exploração tátil, auditiva e motora.

Por esta investigação se enquadrar na metodologia de I-A, foi realizada uma reflexão crítica da prática no final de cada sessão. Este processo reflexivo é fundamental neste tipo de investigação, pois permite analisar os resultados obtidos e ajustar as estratégias, visando a melhoria contínua das práticas, tanto de sessão para sessão como para intervenções futuras. Esta componente reflexiva constitui assim, um pilar essencial para o desenvolvimento profissional do investigador e para a eficácia das intervenções educativas e artísticas.

A descrição e interpretação dos resultados baseiam-se na análise dos dados recolhidos, centrando-se em compreender como estas interações podem contribuir e/ou influenciar o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e social dos participantes, bem como para identificar padrões e diferenças entre os grupos envolvidos.

Tabela 7

Sessões implementadas

	Data da Implementação	Nome da sessão	Grupo	Nº de crianças	Idades
1.	07/01/2025	“Que som é este?”	A	8	13 meses – 23 meses
2.	07/01/2025	“Tecidos Mágicos”	B	13	12 meses – 22 meses
3.	07/01/2025	“A Floresta Encantada”	C	19	2 anos
4.	07/01/2025	“Mosca Sai!”	D	15	2 anos – 3 anos
5.	09/01/2025	“Que animal é este?”	A	8	13 meses – 23 meses
6.	09/01/2025	“Como se movem as Galinhas?”	B	13	12 meses – 22 meses
7.	09/01/2025	“Cesto do Tesouro”	C	19	2 anos
8.	09/01/2025	“Que cor é esta?”	D	15	2 anos – 3 anos
9.	14/01/2025	“Imitar o Objeto”	A	8	13 meses – 23 meses

10.	14/01/2025	"Massagens com diferentes materiais"	B	13	12 meses – 22 meses
11.	14/01/2025	"Estátua das Texturas"	C	19	2 anos
12.	14/01/2025	"Dançar com a Natureza"	D	15	2 anos – 3 anos

• **Sessão 1 – Grupo A – Que Som é Este?**

Esta sessão, que marcou o início das atividades da investigação, teve como objetivo principal estimular a audição e a coordenação motora das crianças através da exploração sonora e do movimento, promovendo a curiosidade e a interação ativa com os estímulos apresentados. A escolha do tema "Que Som é Este?" refletiu a intenção de criar um ambiente dinâmico e lúdico, no qual as crianças pudessem reconhecer sons do quotidiano e associá-los a ações concretas.

A sessão iniciou-se com um aquecimento ao som da música do Autocarro do Pintainho Amarelinho, uma canção amplamente conhecida e apreciada pelo grupo. Este método de introdução está alinhado com os princípios de Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) que sublinham a importância de interações sociais mediadas por elementos conhecidos na promoção da aprendizagem, de forma a captar a atenção e criar uma sensação de segurança, favorecendo a transição para a atividade principal. Após o aquecimento, foi mantida a ideia de "viajar de autocarro" para "seguir viagem", explorando sons do quotidiano como buzinas, sirenes, campainhas e sons de animais (macacos, pássaros e porcos).

Reflexão da Prática

A implementação desta primeira sessão revelou importantes pontos de reflexão, evidenciados através das observações registadas no diário do investigador. A participação inicial foi limitada, com as crianças demonstrando maior interesse em observar a investigadora e procurar visualmente a origem dos sons, como registado: "A2 e A7 mantiveram-se mais observadores durante a sessão, direcionando constantemente o olhar para o tablet e a coluna de som" (D.I, /Jan/2025). Este comportamento reflete a dependência do estímulo visual, destacada por Ayres (2005) como uma característica comum em crianças desta

faixa etária, que frequentemente necessitam de suporte multissensorial para sustentar o foco em um único estímulo, indo também de encontro com a reflexão dada pela Educadora 4 que evidenciou uma maior dependência visual nas gerações mais recentes.

No entanto, a curiosidade manteve-se evidente ao longo da sessão, especialmente em algumas crianças. Como registrado no diário: "A3 surpreendeu ao associar o som da campainha com a ação de bater na parede, demonstrando compreensão da relação som-ação" (D.I., 07/ Janeiro/2025). Esta observação está alinhada com os princípios de Piaget (1969) sobre a construção de esquemas mentais através da associação entre estímulos auditivos e contextos práticos.

O envolvimento social também se destacou como elemento significativo, conforme evidenciado no DI: "A8 demonstrou particular entusiasmo ao imitar os sons dos animais, especialmente o macaco, gerando um momento de interação coletiva através do riso" (D.I., 07/ Janeiro/2025). Reações semelhantes ocorreram com os sons dos pássaros, onde A3 e A8 identificaram rapidamente o "piu-piu" e o reproduziram com entusiasmo. Estas respostas refletem a capacidade das crianças de associar sons a elementos do cotidiano, promovendo tanto a cognição quanto a expressão emocional.

Esta dinâmica de grupo está em consonância com as ideias de Oliveira-Formosinho (2013), que veem a criança como um ser social, ativo e co construtor de conhecimento, beneficiando das interações com os pares e adultos.

A sessão revelou tanto as potencialidades quanto os desafios associados à exploração sensorial isolada. A dependência do estímulo visual demonstrada por algumas crianças destaca a importância da integração sensorial, como defendido por Elinor Goldschmied (2006) e pelas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), para promover um desenvolvimento global equilibrado, que valorize igualmente os diferentes sentidos e formas de aprendizagem.

Tabela 8

Sessão 1: "Que som é este?"

CrITÉrios de ObservaÇão	Código das crianças	Evidências
Curiosidade: expressões faciais, pergunta	A3, A8, A9, A10	Pediram para ouvir mais sons.
Participação ativa; imitação de sons e movimentos	A8, A10	Movimentos expressivos e entusiasmo.
Associação de sons ao contexto	A3	Tocou na parede ao ouvir o som da campainha.
Dependência de estímulo visual	A2, A7	Olharam frequentemente para o tablet.
Participação Passiva: observação sem interação	A2, A7	Mantiveram-se mais observadoras durante a maior parte da sessão

A análise da primeira sessão permite identificar pontos específicos para melhoria nas sessões subsequentes:

1. A dependência do estímulo visual observada sugere a necessidade de integrar elementos concretos que complementem a experiência auditiva. Como registado no diário: "A procura constante pela fonte do som sugere a necessidade de suporte visual e tátil mais estruturado" (D.I, 07/ Jan/2025).

2. O padrão de participação observado indica a importância de desenvolver estratégias que promovam um envolvimento mais equilibrado do grupo. Planeia-se introduzir momentos de exploração individual alternados com momentos coletivos, permitindo que cada criança tenha seu espaço de descoberta.

3. A resposta positiva às associações som-ação sugere a possibilidade de expandir estas conexões através da introdução da incorporação de objetos que as crianças possam explorar taticamente enquanto ouvem os sons correspondentes.

4. Para a próxima sessão, pretende-se criar um ambiente mais imersivo, reduzindo a dependência de dispositivos eletrónicos e introduzindo elementos naturais e objetos do quotidiano que produzam sons interessantes.

- **Sessão 2 – Grupo B – Tecidos Mágicos**

Esta segunda sessão teve como objetivo principal explorar o movimento e as sensações táteis através da interação com diferentes tipos de tecidos,

visando estimular a criatividade no movimento livre, promover a coordenação motora grossa e fomentar o desenvolvimento emocional através de associações sensoriais e interações sociais. A abordagem adotada foi centrada na liberdade e na exploração guiada, permitindo que as crianças descobrissem os materiais de forma autónoma.

A sessão iniciou-se com um aquecimento dinâmico ao som da "Dança da Elefanta Bilabilu" da Xuxa, uma música familiar e entusiasticamente acolhida pelo grupo, seguido da atividade central que consistiu na exploração livre de diversos materiais (papel-bolha, tecidos brilhantes, fitas coloridas e pompons) dispostos pelo chão. A introdução teve como finalidade criar um ambiente descontraído e envolver as crianças de imediato na atividade, estando em consonância com as ideias de Young e Ilari (2019), que destacam o papel das interações sociais mediadas por elementos conhecidos na promoção da aprendizagem.

Participaram todas as crianças do grupo B, exceto B9 e B13 que estiveram ausentes.

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre a exploração sensorial livre e as interações sociais entre as crianças. Como registado no D.I.: "B7 e B12 desenvolveram espontaneamente um jogo com as fitas coloridas, demonstrando particular entusiasmo na interação entre pares" (D.I., data). Este comportamento reforça os princípios de Edwards, Gandini & Forman (2016), que valoriza a aprendizagem mediada por pares.

As preferências individuais emergiram de forma clara, evidenciando a importância das experiências sensoriais personalizadas. Como observado: "B5 demonstrou particular fascínio pelo papel-bolha, explorando repetidamente os estímulos táteis e sonoros produzidos pelo material" (D.I., 07/ Jan/2025). Esta observação alinha-se com as perspetivas de Ayres (2005) sobre a importância do tato no desenvolvimento emocional. Outro momento significativo foi registado quando "B11 estabeleceu uma ligação emocional imediata com um dos tecidos macios, associando-o ao seu 'paninho' de dormir" (D.I., 07/ Jan/2025). Esta experiência reforça as ideias presentes nas Orientações Pedagógicas para a

Creche (Marques et al., 2024) sobre a importância das experiências sensoriais na construção de significados pessoais.

Por outro lado, crianças como B4 exploraram intensamente tecidos brilhantes, enquanto B8 demonstrou curiosidade pelo som produzido ao amassar o papel-bolha.

Um aspecto particularmente interessante foi a forma como algumas crianças, como B4, B7 e B8, repetiram movimentos de abanar, sacudindo e deixar cair os materiais para observar os seus efeitos. Este comportamento revelou não apenas curiosidade, mas também uma tentativa de compreender as propriedades físicas dos objetos, alinhando-se com os conceitos de Serrano (2016) sobre aprendizagem experiencial e exploração ativa.

Embora o plano inicial incluísse uma atividade de classificação dos tecidos por peso, cor e textura, a investigadora optou por privilegiar a exploração livre, percebendo que o momento espontâneo era enriquecedor e oferecia resultados valiosos em termos de criatividade e autonomia das crianças, "A riqueza das explorações espontâneas das crianças superou as expectativas iniciais, justificando a flexibilização do planeamento" (D.I, 07/ Jan/2025). Esta decisão está em consonância com os princípios das Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que destacam a importância de proporcionar experiências sensoriais livres e exploratórias na primeira infância.

A análise desta segunda sessão, em articulação com as aprendizagens da primeira, permite identificar vários pontos para desenvolvimento nas sessões futuras:

1. Embora a exploração livre tenha sido bem-sucedida, evidencia-se a necessidade de encontrar um equilíbrio entre momentos não estruturados e atividades orientadas, tal como defendido por Goldschmied & Jackson (2006) no contexto do brincar heurístico. Todas participaram na arrumação dos materiais no final, demonstrando colaboração e atitudes positivas. Este momento reforçou o papel das atividades coletivas na promoção de competências sociais, como a partilha e a cooperação, alinhando-se com a perspetiva de Lino (2013) sobre a importância das interações na creche para o desenvolvimento de competências sociais.

2. A forte componente social observada nesta sessão, contrastando com a primeira sessão mais individualizada, sugere a importância de planejar momentos que combinem expressão individual e interação entre pares.

3. O sucesso da integração sensorial (tátil e sonora) com os diversos materiais e tecidos indicam a possibilidade de expandir as experiências multissensoriais nas próximas sessões, estabelecendo pontes com a exploração sonora realizada na primeira sessão.

4. Para a próxima sessão, planeia-se: introduzir gradualmente elementos de classificação e organização e manter a liberdade de exploração inicial

Tabela 9

Sessão 2: "Tecidos Mágicos"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	B4, B5, B7, B12	Rapidamente começaram a manipular os tecidos.
Participação ativa (movimentos e interação livre)	B4, B7, B8, B12	Repetiram movimentos para explorar os materiais.
Associação emocional aos materiais	B11	Abraçou-se ao tecido macio, ligando-o ao seu "paninho".
Exploração sonora (som do papel-bolha)	B8	Demonstrou muito interesse no som do papel-bolha.
Interação social (jogos espontâneos)	B7, B12	Criaram um jogo com as fitas coloridas.
Participantes passivos (observação sem interação significativa)	B2, B6	Mantiveram-se mais observadoras durante a maior parte da sessão.

• **Sessão 3 – Grupo C – A Floresta Encantada**

A terceira sessão, intitulada "A Floresta Encantada", cuja história de apoio se encontra no Anexo 4, foi desenvolvida com o Grupo C tendo como objetivo principal estimular a imaginação e a criatividade das crianças através de uma abordagem multissensorial que integrou a narração de histórias, exploração de sons, movimentos e elementos naturais.

A sessão estruturou-se através da criação de um ambiente imersivo, com folhas secas e elementos naturais espalhados pelo espaço, seguida da narração de uma história que incorporava sons e movimentos característicos de uma floresta (vento, chuva, animais). As crianças foram convidadas a participar

ativamente na história através da criação e/ou imitação de sons e movimentos, culminando numa "dança dos animais".

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre o potencial da integração sensorial com a narrativa. Como registado no D.I.: "Logo no início, as crianças C8, C13 e C15 demonstraram entusiasmo imediato, saltando e batendo palmas enquanto exclamavam 'sim, sim!', evidenciando uma forte predisposição e entusiasmo para a atividade" (D.I, 07/ Jan/2025).

A exploração espontânea do ambiente preparado gerou momentos significativos de aprendizagem: "As crianças C4 e C8 começaram a explorar as folhas autonomamente, comentando sobre as texturas enquanto ajudavam na preparação do espaço" (D.I, 07/ Jan/2025). Esta observação alinha-se com as ideias de Lino (2013) sobre o papel do ambiente como terceiro educador.

Momentos de particular significado foram registados durante a narração que foi acompanhada pela introdução e incentivo de criação de sons e movimentos caraterísticos da floresta, como o som do vento, da chuva e dos animais presentes na história. Um momento particularmente expressivo foi a interação com o lobo " A criança C11 iniciou espontaneamente o uivo do lobo 'aúuuu', inclinando a cabeça para cima, num gesto que foi rapidamente adotado pelos colegas" ((D.I, 07/ Jan/2025). A introdução da cobra também foi marcante, com C6 recriando o movimento das mãos em "S" e emitindo o som característico do animal, enquanto o pássaro foi representado por C5 e C7 através do som "piu-piu" e do bater das asas.

A capacidade de estabelecer conexões com o real também se destacou: "C8 estabeleceu uma ligação imediata entre o som da chuva na história e o clima do dia, afirmando, "lá fora também está a chover" e propondo ainda esfregar os dedos para recriar o som" (D.I, 07/ Jan/2025).

Esta sessão evidenciou particular sucesso na promoção de interações sociais e iniciativas criativas, aspetos destacados nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024) como fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância. Houve um forte sentido de cooperação, com as crianças a partilharem ideias e a imitar gestos umas das outras. Esta dinâmica reforça os princípios de Fochi (2018), que defendem o

papel central da interação social na construção do conhecimento. Além disso, a arrumação do cenário no final da sessão revelou um envolvimento emocional com os materiais e a narrativa. As crianças massajaram o chão, fizeram “festinhas” nas folhas e declararam “já está” ao dobrar e guardar os materiais, num gesto de cuidado e respeito pelo espaço criado.

No encerramento, a investigadora desafiou o grupo a recordar os animais da história. Este exercício consolidou as aprendizagens, com crianças como C10 e C5 a mencionarem o lobo e o pássaro, reforçando a associação entre narrativa e memória, alinhando-se com Piaget & Inhelder (1977) no desenvolvimento da representação mental nos primeiros anos.

Tabela 10

Sessão 3: "A Floresta Encantada"

Critérios de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial do cenário e materiais)	C4, C8, C13	Exploram as folhas e ajudaram a montar o cenário.
Participação ativa (imitação de sons e movimentos)	C6, C11, C15	Imitaram sons e gestos dos animais com entusiasmo.
Associação entre narrativa e contexto real	C8, C12	Relacionaram a história com situações do quotidiano, como a chuva.
Iniciativa criativa (propostas e contributos)	C8	Sugeriu esfregar os dedos para recriar o som da chuva.
Interação social (cooperação entre pares)	C7, C11, C13	Partilharam ideias e imitaram gestos uns dos outros.
Participantes passivos (observação sem interação significativa)	C3, C9	Mantiveram-se mais observadoras durante grande parte da sessão.

A análise desta terceira sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores, permite identificar vários pontos para desenvolvimento:

1. O sucesso da integração sensorial nesta sessão, em comparação com a exploração sonora da primeira sessão e tátil da segunda, sugere a importância de manter abordagens multissensoriais: "A combinação de narrativa, sons e elementos naturais gerou um envolvimento mais profundo e sustentado" (D.I, 07/ Jan/2025).

2. Observou-se que algumas crianças (C3, C9) mantiveram-se mais observadoras: "Apesar do ambiente envolvente, algumas crianças preferiram observar em vez de participar ativamente" (D.I, 07/ Jan/2025). Isto sugere a

necessidade de desenvolver estratégias para envolver diferentes perfis de participação.

3. Para as próximas sessões, planeia-se: expandir o uso de elementos naturais, incorporando novos materiais sensoriais; criar momentos específicos para participação individual dentro do contexto coletivo.

- **Sessão 4 – Grupo D – Mosca Sai!**

A quarta sessão, intitulada "Mosca Sai!", foi desenvolvida com o Grupo D tendo como objetivo principal explorar sons corporais e a criatividade motora, utilizando a ideia lúdica de afastar uma mosca imaginária como elemento central. Esta abordagem procurou promover a expressão corporal, a interação social e a experimentação sensorial, num grupo caracterizado por maior timidez e dificuldade de concentração. A sessão estruturou-se em três momentos principais: início com a "Dança da Mosca" como quebra-gelo, seguido da atividade principal de exploração de sons corporais para afastar a mosca imaginária, e encerramento com a música "Baby Shark" por sugestão das crianças.

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou importantes aspetos sobre a gestão de grupos com características específicas de timidez e dificuldades de concentração. Como registado no D.I.: "as crianças D11, D14 e D13 participaram ativamente no momento inicial, verbalizando inclusive o número de moscas que imaginaram apanhar" (D.I, 07/ Jan/2025).

Momentos de criatividade espontânea emergiram durante a atividade: "A criança D14 surpreendeu ao criar o som 'buuu' acompanhado por um gesto expressivo de estender os braços, iniciativa que foi rapidamente adotada pelos colegas" (D.I, 07/ Jan/2025), ilustrando a aprendizagem colaborativa e a capacidade do grupo de replicar ideias criativas. Esta observação alinha-se com as perspetivas de Rinaldi (2006) sobre a aprendizagem mediada por pares.

No entanto, também se observaram desafios significativos: a maioria das crianças não sugeriu novas formas de afastar a mosca, o que levou a investigadora a introduzir demonstrações para manter o ritmo da atividade. Estas

incluíram bater palmas, soprar, bater nas pernas e estalar os dedos, todas recebidas com diferentes níveis de entusiasmo. Para além disto, as crianças D7 e D6 demonstraram clara preferência por músicas e dinâmicas já conhecidas, frequentemente solicitando atividades familiares, desviando o foco da atividade (D.I, 07/ Jan/2025). Esta observação encontra fundamentação nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que destacam a importância de respeitar os ritmos e necessidades individuais das crianças. Por outro lado, a sessão também evidenciou diferenças significativas na participação: "Enquanto a criança D8 mostrou-se particularmente energético e espontâneo, sugerindo gritar como forma de afastar a mosca, as crianças D2, D5 e D6 mantiveram-se mais observadores" (D.I, 07/ Jan/2025).

Para encerrar a sessão de forma positiva e alinhada com os interesses do grupo, foi introduzida a música "Baby Shark", uma sugestão das próprias crianças. Este momento final revelou-se extremamente eficaz, gerando entusiasmo e participação generalizada.

A análise desta quarta sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores, permite identificar vários pontos para desenvolvimento:

1. Comparando com as sessões anteriores, observou-se uma necessidade maior de estrutura e previsibilidade: A escolha de uma atividade familiar ajudou a recentrar o grupo e garantiu um encerramento bem-sucedido, reforçando a ideia de que transições rápidas e elementos conhecidos são estratégias valiosas para grupos com menor capacidade de concentração.

2. A experiência com este grupo sugere a necessidade de adaptar a abordagem para: intercalar mais frequentemente elementos familiares com novos desafios; criar momentos mais curtos e dinâmicos para manter a atenção

5. Para as próximas sessões, planeia-se: iniciar e finalizar sempre com elementos conhecidos do grupo; introduzir novidades gradualmente, em períodos mais curtos

Tabela 11

Sessão 4: "Mosca Sai!"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial da temática)	D11, D13, D14	Demonstraram entusiasmo durante a "Dança da Mosca".
Participação ativa (sons e movimentos para afastar a mosca)	D8, D11, D14	D14 criou o som "buuu"; D8 destacou-se pelo entusiasmo.
Preferência por atividades familiares	D7, D6	Pediram músicas conhecidas como forma de recentrar a atenção.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	D2, D5, D6	Mantiveram-se mais recatadas, limitando-se a observar.
Cooperação social (imitação de sons e movimentos)	D11, D14	Replicaram sons e gestos dos colegas.

- **Sessão 5 – Grupo A – Que animal é este?**

A quinta sessão, realizada com o Grupo A, teve como objetivo principal estimular a imaginação e a percepção sensorial das crianças através da associação de texturas e movimentos com animais. Foi estruturada em dois momentos principais: um inicial com a "Dança dos Animais" como elemento motivador, seguido da atividade central que envolveu a exploração tátil de diversos materiais (penas, tecidos fofos, cascas de árvore e plástico) associados a diferentes animais.

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspectos importantes sobre a mediação do adulto na exploração sensorial. Como registado no D.I.: "A hesitação inicial das crianças em explorar os materiais foi superada quando optei por uma abordagem mais direta, entregando os objetos nas suas mãos" (D.I, 09/Jan/2025). Esta intervenção gerou maior envolvimento, com algumas crianças a começar a associar os materiais aos animais correspondentes. Por exemplo, a casca de árvore foi apresentada como a carapaça de uma tartaruga, com a investigadora a sugerir sons e movimentos para promover a interação, embora a resposta fosse tímida.

Momentos significativos de descoberta emergiram durante a sessão, como por exemplo a reação de A1 ao toque suave da pena no rosto foi transformadora - o seu sorriso e expressão de surpresa contagiaram outras crianças, especialmente A8 e A9, que começaram a mostrar mais interesse na

exploração, a criança A9, por exemplo, verbalizou “miminho” enquanto repetia a ação (D.I, 09/ Jan/2025).

A evolução da participação ao longo da sessão foi notável, a criança A5, inicialmente reservada, desenvolveu um interesse particular pelo plástico, explorando-o repetidamente e com crescente confiança (D.I, 09/ Jan/2025). Esta observação alinha-se com as Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que destacam a importância de respeitar os diferentes ritmos de adaptação das crianças.

A análise desta quinta sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores (particularmente a primeira sessão também realizada com o Grupo A), permite identificar vários pontos para desenvolvimento:

1. Comparando com a primeira sessão do Grupo A (focada em sons), notou-se uma evolução na participação: "As crianças que anteriormente se mostravam mais observadoras começaram a demonstrar maior iniciativa na exploração, (especialmente A2 e A7 que na primeira sessão mantiveram-se apenas como observadores passivos e agora, apesar de inicialmente hesitantes, envolveram-se gradualmente na exploração dos materiais, e A5 que mostrou particular entusiasmo ao explorar repetidamente o plástico com crescente confiança), especialmente quando mediada pelo adulto" (D.I, 09/ Jan/2025), talvez por ter sido reduzida a utilização de estímulos visuais eletrónicos (tablet).

2. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: desenvolver estratégias mais eficazes para a transição entre o momento musical inicial e a exploração sensorial; criar um equilíbrio entre a mediação direta do adulto e a exploração autónoma; fortalecer as conexões entre os materiais e as características dos animais

3. Para as próximas sessões, planeia-se: introduzir os materiais gradualmente, um de cada vez, permitindo uma exploração mais focada; integrar mais elementos sonoros durante a exploração tátil, estabelecendo pontes com a primeira sessão; criar momentos específicos para partilha de descobertas entre pares

Tabela 12

Sessão 5: "Que animal é este?"

CrITÉrios de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	A1, A9, A8	Reagiram com interesse crescente ao toque nos materiais.
Participação ativa (exploração e associações sensoriais)	A5, A9	A5 mostrou entusiasmo ao explorar o plástico; A9 pediu para explorar outros materiais.
Associação emocional aos materiais	A1, A8	A1 sorriu ao toque da pena; A8 usou as penas para interagir com os colegas.
Interação social (colaboração entre pares)	A8, A9	Partilharam materiais e repetiram ações uns dos outros.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	A2, A7	Inicialmente hesitantes, mas envolveram-se gradualmente.

- **Sessão 6 – Grupo B – Como se movem as galinhas?**

A sexta sessão, realizada com o Grupo B, teve como objetivo principal explorar a percepção auditiva e a coordenação motora, associando sons a movimentos corporais de forma lúdica. A sessão estruturou-se em três momentos: início com a música "Doidas andam as Galinhas" do Avô Cantigas, utilizada para captar o interesse das crianças e introduzir a temática de forma descontraída, incentivando a experimentação de movimentos característicos das galinhas, como bater as asas ou caminhar de forma engraçada, seguido da exploração sonora com diversos materiais (copos de plástico, colheres de madeira, maracas e papel-bolha), e encerramento com a música "Baby Shark".

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre a exploração sonora e criativa das crianças que se mostraram de imediato curiosas e com interesse espontâneo de manusear os diversos objetos. Como registado no D.I.: "a criança B2 demonstrou iniciativa imediata ao pegar num pompom e agita-lo com entusiasmo, enquanto B7 explorou os sons que poderia produzir com uma colher de pau" (D.I, 09/ Jan/2025).

Momentos de criatividade espontânea emergiram durante as explorações: "B8 surpreendeu ao transformar uma colher e um copo de plástico numa brincadeira de 'comer iogurte', enquanto a criança B7 expandiu a narrativa

mencionando comer a 'sopa'" (D.I, 09/ Jan/2025). Esta observação alinha-se com as ideias de Edwards, Gandini & Forman (2016) sobre o papel do ambiente como terceiro educador, demonstrando como a exploração livre permite às crianças exercer o pensamento divergente e a flexibilidade cognitiva.

A dimensão social da aprendizagem foi particularmente evidente: "B6 e B12 destacaram-se ao criar sequências rítmicas que atraíram a atenção dos colegas, gerando momentos de imitação e interação espontânea" (D.I, 09/ Jan/2025). Este aspeto encontra fundamentação nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que enfatizam a importância das interações entre pares.

As preferências por determinados objetos também foram evidentes. B5 ficou fascinada com a pandeireta, enquanto B8 adorou explorar o som do papel-bolha. Algumas crianças, como B3, demonstraram grande sensibilidade rítmica ao combinar os sons produzidos pelos seus objetos com os da investigadora, criando pequenas melodias espontâneas. Estes momentos refletem a relevância das explorações sonoras para o desenvolvimento cognitivo e motor, conforme destacado por Gordon (2007).

A análise desta sexta sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores (particularmente a segunda sessão também realizada com o Grupo B), permite identificar vários pontos para desenvolvimento:

1. Comparando com a segunda sessão dos "Tecidos Mágicos", notou-se uma evolução na exploração sensorial: "As crianças demonstraram maior confiança na exploração dos materiais, estabelecendo conexões criativas com situações do quotidiano" (D.I, 09/ Jan/2025).

2. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: explorar mais profundamente a relação entre movimento e som; criar oportunidades para explorações sonoras em diferentes espaços; desenvolver estratégias para envolver as crianças mais observadoras (B10, B4).

3. Para as próximas sessões, planeia-se: integrar mais elementos do quotidiano nas explorações sonoras; introduzir histórias sonoras que integrem movimento e narrativa.

No final da sessão, todas as crianças participaram ativamente na arrumação dos materiais, demonstrando responsabilidade e colaboração. Para encerrar, foi escolhida a música "Baby Shark", que proporcionou um momento

de grande diversão, com as crianças a imitarem os movimentos da investigadora de forma coordenada e animada.

Tabela 13

Sessão 6: "Como andam as galinhas?"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	B2, B7, B8	Pegaram nos objetos de forma espontânea e iniciaram a exploração.
Participação ativa (criação de sons e movimentos)	B6, B12	Criaram sequências rítmicas e combinaram sons com movimentos.
Associação imaginativa aos objetos	B8, B7	B8 simulou comer iogurte com uma colher e um copo; B7 complementou com "sopa".
Interação social (troca e partilha de materiais)	B3, B6, B12	Ofereceram objetos à investigadora e colaboraram entre si.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	B10, B4	Observavam os colegas e participavam esporadicamente.

Embora o objetivo inicial de explorar a locomoção em distâncias maiores, inspirado nos movimentos das galinhas, não tenha sido plenamente atingido, a sessão superou as expectativas em termos de criatividade, interação e entusiasmo. As crianças envolveram-se profundamente na exploração sensorial e motora, revelando a importância de integrar atividades dinâmicas e colaborativas no contexto da educação artística na creche.

• **Sessão 7 – Grupo C – Cesto do Tesouro**

A sétima sessão, realizada com o Grupo C, teve como objetivo principal fomentar a curiosidade e a exploração sensorial, focando-se especificamente no tato e na audição. Inspirada na abordagem do Brincar Heurístico e do Cesto dos Tesouros de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2000), a sessão estruturou-se em dois momentos principais: um aquecimento com a música "Segue o Panda", seguido da exploração de um cesto do tesouro contendo diversos objetos sensoriais (peluches, leques de penas e gorro do Pai Natal).

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre a exploração sensorial guiada, particularmente a predisposição natural das

crianças para este tipo de atividade, a necessidade de adequação individual das estratégias e a importância do suporte visual para promover confiança na exploração tátil. Como registrado no D.I., as crianças C19, C14 e C4 reagiram com saltos e gritos de alegria, demonstrando uma predisposição imediata para a exploração.

Momentos particularmente significativos emergiram durante as explorações: "A descoberta do peluche da personagem do rato Ratatouille gerou um momento coletivo de entusiasmo, com C18, C5, C6 e C10 identificando-o como um brinquedo 'fofinho' (D.I, 09/ Jan/2025). Esta observação alinha-se com as Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024) sobre a importância das experiências sensoriais significativas.

No entanto, a sessão também revelou desafios, como as crianças C10 e C19 que demonstraram hesitação inicial ao tocar nos objetos sem os ver, necessitando de apoio visual para ganhar confiança. Este aspeto evidencia a importância de adequar as estratégias às necessidades individuais das crianças e para isso, a investigadora revelava no final o objeto de forma a promover segurança e renovar o interesse das crianças na exploração seguinte.

Outro destaque foi o leque de penas, cuja textura intrigou as crianças. Apesar da dificuldade em identificar o objeto apenas pelo toque, a revelação gerou entusiasmo e momentos de partilha, com as crianças a manipularem o leque e a inventarem pequenos jogos. O gorro de Pai Natal, cujos gizos faziam barulho ao ser manipulado, trouxe uma dimensão auditiva à atividade. O som familiar captou a atenção do grupo, com C5 a associar o som ao Natal, evidenciando a ligação entre memória e estímulos sensoriais.

Reformulação

A análise desta sétima sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores (particularmente a terceira sessão também realizada com o Grupo C), permite identificar vários pontos para desenvolvimento:

1. Comparando com a sessão da "Floresta Encantada", notou-se uma evolução na exploração sensorial: "As crianças demonstraram maior sofisticação nas suas explorações, estabelecendo conexões entre diferentes sentidos e materiais" (D.I, 09/ Jan/2025).

2. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: desenvolver estratégias para reduzir os tempos de espera entre explorações individuais; criar um equilíbrio entre a exploração guiada e a descoberta livre; fortalecer a confiança das crianças na exploração tátil sem suporte visual

3. Para as próximas sessões, planeia-se: introduzir mais elementos sonoros nos objetos do cesto; criar momentos de exploração em pequenos grupos para reduzir tempos de espera; integrar narrativas sensoriais que incentivem a exploração tátil.

No final da sessão, foi realizada uma reflexão em grupo, onde as crianças descreveram as suas experiências e partilharam as sensações provocadas pelos objetos. Esta dinâmica permitiu consolidar as aprendizagens e recolher feedback direto das crianças, cuja maioria indicou surpresa e entusiasmo por ter oportunidade de explorar um objeto nas condições apresentadas (com exclusividade do sentido do tato), outras com alguma retenção em colocar a mão num local onde não sabiam o que continha no interior do “cesto”, destacando repercussões positivas da atividade.

Tabela 14

Sessão 7: "Cesto do Tesouro"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	C4, C5, C9, C19	Mostraram entusiasmo ao explorar o cesto e os objetos.
Participação ativa (descrição e interação com os objetos)	C5, C7, C10	C5 identificou o som do gorro; C7 criou um “brinquedo” combinando objetos.
Associação emocional aos materiais	C5, C18	Reações entusiásticas ao descrever o peluche como “fofinho”.
Interação social (troca e partilha de materiais)	C7, C9, C19	Trocaram objetos, partilharam impressões e colaboraram em jogos coletivos.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	C10, C11	Mostraram hesitação inicial em tocar nos objetos, mas envolveram-se após incentivo.

- **Sessão 8 – Grupo D – Que cor é esta?**

A oitava sessão, realizada com o Grupo D, teve como objetivo principal promover o reconhecimento e a associação de cores através da exploração sensorial de objetos. A sessão estruturou-se em três momentos: um

aquecimento inicial com música comercial, seguido da exploração e classificação de objetos por cores (utilizando as personagens do Baby Shark como referência, para cativar a atenção do grupo e facilitar a introdução ao tema: pai-azul, bebê-amarelo, mãe-vermelho, avô-verde), e encerramento com a dança do Baby Shark.

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre a aprendizagem multissensorial. Como registado no D.I.: "as crianças D14, D12 e D17 iniciaram imediatamente a exploração dos materiais, demonstrando autonomia e entusiasmo, enquanto D6 fixou-se num único objeto - um camião azul" (D.I, 09/ Jan/2025).

Observaram-se comportamentos exploratórios diversos, como os relatados no DI, a criança D8 utilizou tanto as mãos como a boca para explorar as texturas, enquanto a criança D7 descobriu o potencial sonoro de uma mola de cabelo, tentando inclusive utilizá-la no cabelo de um colega evidenciando criatividade e interação social (Lino, 2013).

A fase seguinte consistiu na identificação e classificação das cores dos objetos. Quando questionadas pela investigadora, a maioria das crianças conseguiu identificar corretamente as cores, contudo esta "tentativa de classificação por cores gerou resistência, com as crianças relutantes em largar os objetos que exploravam, levando a pequenos conflitos" (D.I, 09/ Jan/2025).

Este comportamento exigiu intervenções da investigadora, que experimentou diferentes estratégias para facilitar a tarefa, como por exemplo, utilizar as figuras das personagens do Baby Shark para agrupar as diferentes texturas e objetos por cor, mas houve algumas dificuldades neste sentido, visto que as crianças se focaram mais nas personagens, em vez das orientações da investigadora. Uma abordagem que teve maior sucesso foi a introdução de caixas para agrupar os objetos por cor, mas mesmo assim enfrentou resistência de algumas crianças, esta resistência pode ser compreendida à luz da perspetiva de Oliveira-Formosinho (2013) sobre o papel mediador do educador, que deve respeitar a criança como construtora de conhecimento, apoiando-a no processo de descoberta, mas sem impor conteúdos ou direções rígidas. A forma de colaborar variou entre os participantes, com D6 a destacar-se como uma das

crianças mais ativas e colaborativas, enquanto D1, habitualmente menos participativa, surpreendeu ao envolver-se nesta tarefa.

À medida que a sessão avançava, foi evidente que a dificuldade em realizar a classificação por cores exigia um esforço contínuo de adaptação por parte da investigadora. Estratégias como reforços positivos, demonstrações e sugestões lúdicas foram fundamentais para manter o grupo focado, embora alguns participantes, como D8 e D12, demonstrassem sinais de cansaço e agitação.

A sessão terminou com a dança do Baby Shark, uma escolha que proporcionou um momento de descontração e alegria. Todas as crianças participaram ativamente, imitando os movimentos da investigadora com energia e coordenação.

Tabela 15

Sessão 8: "Que cor é esta?"

Critérios de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	D14, D12, D17	Demonstraram entusiasmo e autonomia ao explorar os objetos.
Participação ativa (identificação das cores)	D14, D6, D7	Identificaram corretamente as cores dos objetos (ex.: azul, verde, amarelo).
Participação na classificação por cores	D6, D1	D6 colaborou ativamente; D1 surpreendeu ao envolver-se nesta tarefa.
Interação social (troca e partilha de materiais)	D7, D8	D7 utilizou a mola de cabelo de forma criativa e interagiu com colegas.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	D10, D4	Demonstraram menor envolvimento na classificação, mas participaram na dança final.
Sinais de cansaço/agitação	D8, D12, D7	Mostraram sinais de cansaço no final da atividade, com episódios de birra.

A análise desta oitava sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores (particularmente a quarta sessão também realizada com o Grupo D), permite identificar vários pontos para desenvolvimento:

1. Comparando com a sessão "Mosca Sai!", notou-se um padrão similar: "A necessidade de elementos familiares e transições frequentes continua a ser fundamental para manter o envolvimento deste grupo" (D.I, 09/ Jan/2025).

2. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: simplificar as atividades de classificação; criar momentos mais curtos de exploração dirigida; desenvolver estratégias para facilitar a partilha de materiais

3. Para as próximas sessões, planeia-se: reduzir o número de cores trabalhadas em cada sessão; introduzir jogos de classificação mais dinâmicos e menos estruturados; criar um sistema de rotação de materiais para evitar conflitos; manter a integração de elementos familiares (como o Baby Shark) mas de forma mais focada no objetivo principal.

• **Sessão 9 – Grupo A – Imitar o Objeto**

A nona sessão, realizada com o Grupo A, teve como objetivo principal estimular a expressão corporal e a criatividade das crianças através da imitação de objetos. A sessão estruturou-se em três momentos: aquecimento com a música "O Panda Manda", do Panda e os Caricas, seguido da apresentação e exploração de diferentes objetos (rato de peluche, carro de brincar, cabaça natural e coelho de peluche), e um momento final de partilha das descobertas.

A proposta consistiu em que as crianças reproduzissem movimentos, formas e sons dos objetos apresentados, promovendo a relação entre as características dos materiais e as expressões corporais. Paralelamente, a atividade proporcionou momentos de exploração livre, respeitando os ritmos e interesses do grupo.

Reflexão da Prática

O momento inicial, ao som da música por eles conhecida e admirada, incentivou a participação e preparou o grupo para a atividade principal, criando um ambiente de descontração e envolvimento. A maioria das crianças acompanhou a música de forma animada, imitando os movimentos da investigadora e participando coletivamente na dinâmica.

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre a exploração sensorial versus imitação. Estes diferentes tipos de envolvimento refletem a teoria de Piaget & Inhelder (1977) sobre o estágio sensório-motor, onde as crianças exploram ativamente o ambiente através dos sentidos e das ações motoras. A reação das crianças foi imediata, com expressões de

curiosidade e surpresa. A criança A4, por exemplo, gritou animadamente ao ver o primeiro objeto, um rato de peluche, enquanto outras ficaram apenas curiosas a ver a reação dos seus pares ao manusear o objeto. Como registrado no D.I.: "A8 destacou-se como a participante mais ativa na imitação, enquanto a maioria das crianças demonstrou maior interesse em manipular os objetos do que em imitá-los" (D.I, 14/ Jan/2025).

Observaram-se diferentes níveis de envolvimento: "a criança A10 explorou o carro de brincar de forma espontânea, produzindo o som 'vrum' enquanto o movimentava, demonstrando uma ligação natural entre objeto e expressão" (D.I, 14/ Jan/2025).

Um dos momentos mais marcantes da sessão foi a apresentação de uma cabaça natural como terceiro objeto. A sua forma peculiar e textura despertaram grande curiosidade nas crianças, sendo manuseada e observada atentamente.

Outro aspeto que evidencia e fornece indicadores de interesse e entusiasmo por parte das crianças foi, por exemplo, a criança A10 que frequentemente tentava puxar a investigadora até ao saco, para que a mesma retirasse mais objetos para partilhar. Apesar disso, apenas a criança A8 participou ativamente na imitação, reforçando o seu papel de liderança criativa dentro do grupo.

Embora o foco inicial da sessão fosse a imitação de movimentos e sons, a investigadora adaptou a atividade à medida que percebia o interesse maior das crianças na exploração sensorial dos objetos. Esta flexibilidade revelou-se essencial para respeitar os ritmos individuais e manter o interesse e o envolvimento do grupo, estando em consonância com as Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), assim, a atividade evoluiu para uma exploração mais livre, onde as crianças manipularam os objetos, testaram sons e expressaram curiosidade de forma espontânea.

No final da sessão, a investigadora organizou um momento de partilha, onde cada criança foi convidada a mostrar o objeto que mais chamou a sua atenção e a partilhar as descobertas feitas. Este encerramento reforçou as aprendizagens e promoveu um ambiente de socialização, com as crianças a observarem e comentarem as interações dos colegas.

A análise desta nona sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores com o Grupo A, permite identificar pontos para desenvolvimento:

1. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: equilibrar melhor os momentos de exploração livre e imitação dirigida; criar estratégias mais eficazes para envolver as crianças mais observadoras; desenvolver transições mais suaves entre as diferentes propostas.

2. Para as próximas sessões, planeia-se: reduzir o número de objetos apresentados; integrar a exploração sensorial com a imitação de forma mais natural; criar momentos específicos para participação individual; desenvolver um sistema de rotação que permita exploração adequada de cada objeto

Tabela 16

Sessão 9: "Imitar o Objeto"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (reação inicial aos objetos)	A4, A8, A10	Mostraram entusiasmo e interesse imediato nos materiais.
Participação ativa (imitação de sons e movimentos)	A8	Participou de forma consistente na imitação de sons e movimentos.
Exploração sensorial (manipulação dos objetos)	A10, A9, A8	A10 explorou intensamente o carro de brincar e a cabaça.
Interação social (comentários e observações)	A4, A9, A10	Partilharam impressões durante o momento de partilha no final.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	A7, A5	Demonstraram interesse visual, mas participaram menos na imitação.

• **Sessão 10 – Grupo B – Massagens com diferentes materiais**

A décima sessão, realizada com o Grupo B, teve como objetivo principal explorar sensações táteis e promover o relaxamento através de massagens com diferentes materiais. A sessão estruturou-se em três momentos: introdução com músicas conhecidas e danças livres, exploração dos materiais de diferentes texturas e um momento final de arrumação colaborativa. Além disso, a atividade procurava estimular as preferências sensoriais individuais e fomentar a interação social, criando um espaço de bem-estar e conforto.

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre a exploração sensorial e interação social. Como registado no D.I.: "as crianças B7, B9, B3, B5 e B4 demonstraram iniciativa imediata na exploração dos materiais, com preferências individuais claramente definidas" (D.I, 14/ Jan/2025).

As preferências individuais foram evidentes: B4 mostrou-se particularmente atraída pelos pincéis, apreciando a sua textura suave, enquanto B5 sorriu frequentemente ao usar o arranhador de costas. Já B9 preferiu o arranhador de cabeça, explorando-o repetidamente. Esta diversidade de respostas sensoriais reflete as ideias de Marques et al. (2024), que defendem que a exploração multissensorial é crucial para a personalização das experiências de aprendizagem na primeira infância.

Um aspeto notável foi a interação social que emergiu durante a sessão. As crianças não só exploraram os materiais individualmente, mas também os utilizaram para proporcionar massagens aos colegas, num ato de cooperação e cuidado mútuo. Este comportamento ilustra a perspetiva de Lino (2013), que destaca como as interações na creche são fundamentais para a aquisição de competências sociais, como a cooperação e a partilha, sendo um ambiente onde a criança aprende a comunicar e a criar laços. Por exemplo, B3 estabeleceu uma dinâmica de reciprocidade, pedindo e oferecendo massagens aos colegas com os pincéis.

A sessão evidenciou diferentes respostas sensoriais: "B6, uma das crianças mais novas, explorou as texturas com intensidade, demonstrando reações específicas para cada material através de sons e expressões faciais" (D.I, 14/ Jan/2025). Este comportamento demonstra a importância do tato como canal primário para a exploração do mundo, conforme sublinhado por Ayres (2005), que destaca o papel das atividades táteis no desenvolvimento neuro-sensorial e emocional.

O ambiente calmo e recetivo da sessão também favoreceu a interação com a investigadora. As crianças mostraram-se cooperativas e atentas às orientações, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica que combine estímulos sensoriais com um ambiente de confiança e respeito mútuo. Este equilíbrio está alinhado com as Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que reforçam o papel das experiências multissensoriais no desenvolvimento global das crianças.

A análise desta décima sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores com o Grupo B, permite identificar pontos para desenvolvimento:

1. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: aprofundar as oportunidades de interação entre pares; criar um ambiente que favoreça tanto a exploração individual quanto coletiva; desenvolver estratégias para envolver as crianças mais reservadas

2. Para próximas sessões, planeia-se: introduzir novos materiais com texturas contrastantes; criar momentos estruturados de partilha de experiências; explorar diferentes texturas; explorar mais sentimentos positivos e negativos (conforto, repulsa, nojo, etc.).

Tabela 17

Sessão 10: "Massagens com diferentes materiais"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	B7, B9, B3, B5, B4	Mostraram entusiasmo ao escolher e explorar os materiais disponíveis.
Participação ativa (exploração tátil e sensorial)	B4, B5, B6	B4 preferiu os pincéis; B5 envolveu-se com o arranhador de costas; B6 explorou várias texturas.
Interação social (massagens mútuas)	B3, B8	B3 pediu massagens aos colegas e retribuiu; B8 usou o pincel para acariciar os amigos.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	B10, B11	Demonstraram menor envolvimento, preferindo observar os colegas.
Sinais de desconforto ou surpresa	B6, B9	Reações variáveis a texturas novas, acompanhadas por sons e expressões faciais.

Na visão da investigadora, esta sessão reflete o potencial das atividades sensoriais para estimular competências sociais e emocionais, além de promover o bem-estar das crianças. A combinação de materiais diversificados com estratégias que respeitam os ritmos individuais das crianças revelou-se extremamente eficaz e é, sem dúvida, uma abordagem a replicar e adaptar para outros grupos, com potencial para contribuir significativamente para o desenvolvimento integral na primeira infância.

- **Sessão 11 – Grupo C – Estátua das Texturas**

A décima primeira sessão, realizada com o Grupo C, teve como objetivo principal a exploração sensorial focada na percepção tátil através de um jogo de "estátuas" com diferentes texturas. A sessão estruturou-se em momentos de dança livre alternados com pausas para exploração de diversos materiais (pompom de cheerleader, slime, penas, cartão ondulado e papel esvoaçante), imitando o som e o movimento que ele evocava, sendo enriquecida pela sugestão de C18 de adicionar um elemento surpresa ao tapar os olhos.

Reflexão da Prática

A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre co-construção e exploração sensorial. Como registado no do D.I.: "C18 transformou a dinâmica da atividade ao sugerir que as crianças tapassem os olhos antes de cada nova textura, propondo ainda o 'TA-DAA' como elemento surpresa sempre que a investigadora revelava a próxima textura a explorar" (D.I, 14/ Jan/2025). Este momento evidenciou evidências positivas da co-criação nas atividades, em linha com as ideias de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), que destacam a importância de incluir as crianças como participantes ativas na construção do processo pedagógico.

Observaram-se reações diversas aos materiais: começando pelo pompom de cheerleader, que gerou grande entusiasmo, as crianças abanaram o pompom enquanto imitavam o som "Tshh Tshhh" em conjunto com a investigadora, sincronizando movimentos e sons. "O slime provocou reações intensas em C10 e C7, que expressaram 'Ewww' e evitaram contato prolongado, enquanto moviam o corpo "de forma estranha" imitando o objeto, enquanto as penas geraram fascínio universal no grupo, que ao explorar a suavidade do material, escolheram movimentos delicados para o representar, abanando os braços lentamente de um lado para o outro." (D.I, 14/ Jan/2025).

Outro momento particular destacou-se: "A exploração do cartão ondulado gerou um envolvimento coletivo intenso, com as crianças imitando simultaneamente o som 'rack rack' e o movimento de arranhar no ar" (D.I, 14/ Jan/2025). Este momento reforça a importância da imitação e do envolvimento

sensorial coletivo, destacada por Oliveira-Formosinho (2013) como uma estratégia essencial para o desenvolvimento social e cognitivo.

Embora o grupo tenha mantido um elevado nível de participação até ao quarto objeto, notou-se um ligeiro cansaço e dispersão a partir dessa fase. O último material apresentado foi um papel esvoaçante, que foi bem recebido por ser leve e consistente, contudo, a investigadora, percebendo os sinais de cansaço e alguma agitação, decidiu encerrar a atividade antes que o entusiasmo inicial fosse comprometido.

Tabela 18

Sessão 11: "Estátua das Texturas"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos materiais)	C18, C10, C7	Mostraram interesse imediato nos objetos, sugerindo formas de os explorar.
Participação ativa (exploração tátil e imitação de movimentos)	C18, C7, C5	Participaram ativamente na exploração e imitação dos movimentos associados aos materiais.
Reações emocionais (expressões de surpresa ou nojo)	C10, C7, C6	C10 e C7 reagiram com nojo ao slime; C6 mostrou surpresa com o cartão ondulado.
Interação social (sugestões e cooperação)	C18, C5, C7	C18 sugeriu tapar os olhos para adicionar surpresa; interação intensa ao explorar o cartão ondulado.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	C11, C14	Demonstraram menor envolvimento no final, mas participaram na exploração inicial.

A análise desta décima primeira sessão, em articulação com as aprendizagens das sessões anteriores com o Grupo C, permite identificar pontos para desenvolvimento:

1. A experiência desta sessão sugere a necessidade de: reduzir o número de materiais para evitar a dispersão final; valorizar e incorporar mais sugestões das crianças;

2. Para futuras intervenções, planeia-se: introduzir materiais com variações de temperatura e estados; criar um sistema de rotação em pequenos grupos; desenvolver, por exemplo, um banco de sons específicos para cada textura; integrar histórias sensoriais na exploração dos materiais

- **Sessão 12 – Grupo D – Dançar com a Natureza**

A décima segunda e última sessão, realizada com o Grupo D, visava estimular a perceção auditiva e a expressão corporal, associando movimentos e sons naturais, enquanto promovia a criatividade e a colaboração entre os participantes. Apesar de ser um grupo conhecido por desafios relacionados com controlo e atenção, a sessão decorreu de forma envolvente e positiva, refletindo a eficácia das estratégias utilizadas.

A sessão iniciou-se com músicas comerciais, seguida da representação de elementos naturais, evoluindo para imitação de animais por sugestão das próprias crianças.

Reflexão da Prática

Durante a introdução, a investigadora explicou que as crianças seriam convidadas a representar livremente elementos da natureza, como árvores a balançar, folhas a cair e chuva a escorrer. Apesar de demonstrarem interesse nesta proposta inicial, foi evidente uma preferência maior pela imitação de animais, o que levou a investigadora a adaptar a atividade ao longo da sessão. A implementação desta sessão revelou aspetos significativos sobre adaptação e resposta aos interesses das crianças, particularmente a importância da flexibilidade pedagógica e o impacto positivo de incorporar as propostas das próprias crianças na dinâmica da atividade.

No início, a representação de elementos naturais foi recebida com curiosidade moderada. Por exemplo, o movimento inspirado em pedras — as crianças encolhiam os corpos no chão, representando estática e silêncio — foi realizado de forma hesitante por algumas crianças, como D10, D2 e D5, que inicialmente observaram antes de se envolverem. Já a representação da chuva, com os braços esticados no ar e a abanar os dedos enquanto desciam lentamente, gerou mais adesão e entusiasmo, embora D12 e D6, que estavam sonolentas e apáticas devido a sintomas de indisposição, tenham participado de forma limitada. Por outro lado, crianças geralmente mais reservadas, como D3, D2 e D5, surpreenderam pela participação ativa e entusiástica nesta fase.

Como registado no D.I.: "A mudança para imitação de animais transformou completamente o envolvimento do grupo, com D11, D8, D12, D4,

D17 e D10 participando ativamente na representação do cavalo" (D.I, 14/ Jan/2025). Representações como o trote de um cavalo, realizado com os braços simulando as rédeas e sons de "Brrr" e "iihhih". Outras imitações incluíram a aranha, com as crianças agachadas e movendo os dedos no chão para imitar o andar do animal, o leão, com as mãos em garra e o som "RAWR", e a mosca, com os braços estendidos enquanto produziam o som "ZZZZ".

Observaram-se também momentos de criatividade espontânea: " a criança D11 propôs a imitação do pinguim, enquanto D7 sugeriu o tubarão, capitalizando o interesse do grupo pelo Baby Shark" (D.I, 14/ Jan/2025). Estas propostas foram acolhidas com grande entusiasmo, evidenciando a criatividade, a iniciativa e a capacidade do grupo de se envolver ativamente na atividade, alinhando-se com as ideias de Oliveira-Formosinho (2013), que defende a centralidade da participação infantil no processo educativo.

Contudo, a sessão também apresentou desafios: "D12 e D6 demonstraram sonolência e apatia devido a indisposição, enquanto alguns momentos de excitação excessiva exigiram pausas estratégicas" (D.I, 14/ Jan/2025).

A análise desta última sessão, em articulação com todas as sessões anteriores realizadas com o Grupo D, permite identificar pontos para futuras intervenções:

1. A experiência desta sessão sugere: a importância de manter flexibilidade na planificação; a necessidade de equilibrar momentos de alta e baixa energia; o valor de incorporar elementos familiares nas atividades.

2. Para futuras intervenções, recomenda-se: iniciar com propostas mais abertas que permitam adaptação; criar um conjunto de estratégias de transições rápidas para momentos de dispersão; manter a estratégia de pausas estratégicas para gestão da energia do grupo.

Tabela 19

Sessão 12: "Dançar com a Natureza"

CrITÉRIOS de Observação	Código das crianças	Descrição/Notas
Curiosidade (exploração inicial dos movimentos naturais)	D3, D10, D2	Participaram na representação da chuva e surpreenderam pela atenção às orientações.

Participação ativa (imitação de animais e sons)	D11, D8, D17, D4	Realizaram representações com entusiasmo, especialmente do cavalo e da aranha.
Sugestões criativas (propostas durante a atividade)	D11, D7	Propuseram a imitação do pinguim e do tubarão, enriquecendo a sessão.
Interação social (cooperação e colaboração)	D11, D7, D12	Colaboraram nos movimentos e nas imitações, interagindo com os colegas.
Participação passiva (observação sem interação significativa)	D6, D12	Demonstraram menor envolvimento devido a sintomas de indisposição.

Esta última sessão encerrou a série de atividades de forma positiva, evidenciando a importância de planejar atividades flexíveis que respeitem os interesses e as características do grupo. A exploração de sons e movimentos naturais, aliada à criatividade das crianças, resulta em atividades significativas, alinhada com as recomendações pedagógicas mais recentes para a creche (Marques et al., 2024). Esta experiência reforça o valor de práticas multissensoriais para estimular o desenvolvimento sensorial, social e emocional das crianças na primeira infância.

Capítulo 6 – Conclusões

A presente investigação teve como objetivo principal investigar a implementação de práticas educativas multissensoriais no contexto da creche, explorando de que forma a integração do som, da textura e do movimento poderia enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças. Este objetivo foi concretizado através de três questões orientadoras: Que estratégias podem promover a integração do som, da textura e do movimento no espaço da creche? De que forma se pode utilizar materiais multissensoriais nas práticas artísticas no contexto da creche? E como o movimento pode potenciar a exploração de sons e texturas no espaço da creche? Estas questões permitiram estruturar e guiar as sessões, garantindo um foco claro na criação de propostas significativas e adequadas à faixa etária das crianças.

6.1. Considerações Finais e Respostas às Questões de Investigação

Que Estratégias podem promover a integração do som, da textura e do movimento no espaço da creche?

Uma das conclusões mais evidentes desta investigação é que a integração do som, da textura e do movimento na creche exige uma abordagem pedagógica que valorize a liberdade de exploração e a curiosidade natural das crianças. A escolha de temáticas como a mosca, a elefanta e o panda desempenhou um papel central neste processo, não apenas por captar o interesse das crianças, mas também por permitir a conexão com elementos familiares e lúdicos.

Por exemplo, a sessão dedicada à “Elefanta Bilabilu” foi desenhada com base na curiosidade associada à personagem, uma característica que se refletiu na forma como as crianças foram incentivadas a explorar os materiais disponíveis de forma curiosa e livre. Esta temática, já conhecida pelas crianças através da dança associada à elefanta, serviu como um ponto de partida que proporcionou segurança emocional e encorajou a participação espontânea.

Durante esta sessão, algumas crianças demonstraram interesse imediato em imitar os movimentos da dança, enquanto outras preferiram explorar os materiais com mais calma, evidenciando a importância de criar atividades que respeitem as diferentes formas de interação e participação.

Outra estratégia foi a utilização de histórias, contextos ou temáticas como “Que Som é Este?” e “Que Animal é Este?” exploraram materiais que incentivaram a criatividade e a autonomia das crianças. Por exemplo, na sessão “Mosca Sai!”, as crianças foram convidadas a utilizar o corpo para produzir sons e afastar simbolicamente uma mosca, promovendo a expressão corporal e a coordenação motora. Este tipo de dinâmica demonstrou como elementos simples podem capturar a atenção e envolver os participantes. Estas temáticas foram escolhidas por estarem ligadas ao universo das crianças, despertando o seu interesse natural e proporcionando um ponto de partida familiar e lúdico para as atividades. A utilização de elementos conhecidos não apenas garantiu um acesso mais fácil às propostas, mas também permitiu explorar novas formas de interação com os materiais e entre os pares, incentivando as crianças a explorar os materiais de forma curiosa e intencional.

Os diferentes tipos de interações observados evidenciam como a escolha de temáticas adequadas pode criar um contexto rico em estímulos, faz com que as crianças se sentem motivadas a participar e a experimentar envolvendo-se de forma mais intensa e com um entusiasmo maior, demonstrando que temáticas aparentemente simples podem ser transformadas em experiências multissensoriais mais complexas e envolventes, com contribuições em múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A presente investigação permitiu à investigadora explorar dimensões do trabalho pedagógico que, normalmente, a rotina profissional não possibilita observar com o mesmo nível de detalhe. A valorização dos pormenores e dos processos, mais do que dos resultados, possibilitou um olhar mais aprofundado sobre as interações das crianças com os materiais multissensoriais. Este processo investigativo proporcionou oportunidades significativas para implementar práticas que integram áreas intrinsecamente ligadas à dança e a diferentes linguagens artísticas, constituindo um campo fértil para inovação pedagógica e descoberta de novas abordagens educativas.

Outras sessões, como “Cesto do Tesouro”, privilegiaram a exploração tátil, onde as crianças identificaram objetos com base nas suas texturas e sons. A liberdade de manipulação, como outra estratégia e evidenciar, permitiu que associações cognitivas fossem construídas de forma espontânea e significativa. Estas atividades não apenas estimularam os sentidos, mas também promoveram momentos de colaboração e partilha entre os pares.

Outra estratégia fundamental foi a criação de ambientes preparados, como por exemplo na sessão “A Floresta Encantada”, onde o espaço estava preparado segundo a temática da sessão e onde os materiais estavam dispostos de forma acessível e atrativa, convidando as crianças a interagir com eles. Durante uma sessão que explorava diferentes texturas, como superfícies macias, ásperas e viscosas, os materiais foram deixados ao alcance das crianças e espalhados pelo espaço, permitindo que as crianças se movimentassem livremente entre elas. Observou-se que algumas crianças passavam mais tempo num objeto específico, enquanto outras preferiam alternar rapidamente entre os materiais. Esta liberdade de escolha revelou-se uma estratégia eficaz para promover a autonomia e a iniciativa das crianças.

As estratégias adotadas demonstraram que a integração eficaz de som, textura e movimento requer uma abordagem pedagógica que valorize a liberdade de exploração, o “lúdico” e a interação entre pares.

De que forma os materiais multissensoriais podem ser utilizados nas práticas artísticas em contexto da creche?

Os materiais multissensoriais utilizados nas sessões foram cuidadosamente selecionados para proporcionar uma experiência rica e diversificada, estimulando múltiplos sentidos em simultâneo. Estes materiais incluíram texturas contrastantes, objetos que eram capazes de produzir ou criar sons ao serem manipulados e elementos que podiam ser integrados em dinâmicas de movimento.

Objetos como papel-bolha, tecidos variados, bolas texturizadas e elementos naturais permitiram uma ampla exploração tátil e auditiva. Na sessão “Tecidos Mágicos”, os tecidos leves e pesados, combinados com música, incentivaram movimentos livres e criativos. Este formato destacou a importância

de fornecer materiais diversificados que estimulassem simultaneamente vários sentidos.

As sessões também incluíram elementos sonoros, como na atividade “Que Som é Este?”, em que as crianças interagiram com gravações de sons do cotidiano. Essa abordagem ampliou a capacidade das crianças de associar sons a contextos familiares, promovendo tanto a cognição como a memória.

Na sessão dedicada à temática da mosca, o corpo foi o instrumento utilizado para criar estratégias criativas para “assustar” ou “afugentar a mosca” este ambiente lúdico da produção de diferentes sons capazes de serem criados e produzidos pelo nosso corpo, despertou a curiosidade das crianças. Este tipo de interação evidenciou como para além dos diferentes materiais, também o próprio corpo por si só, pode ser utilizado não apenas como ferramentas de exploração, mas também como estímulos para a criatividade e a expressão individual.

Como o movimento potencia a exploração de sons e texturas no espaço da creche?

O movimento foi um elemento integrador ao longo de todas as sessões, servindo como uma ponte entre os estímulos sonoros e táteis. Durante as atividades, o movimento não foi apenas uma forma de expressão, mas também uma ferramenta para potenciar a exploração sensorial e o desenvolvimento motor.

Esta investigação permitiu à investigadora concluir que a dança e o movimento transcendem significativamente a sua dimensão técnica ou performativa. Constituem-se como linguagens universais que integram outras expressões artísticas, potenciando experiências de prazer e transformação. Os resultados obtidos evidenciam que cada movimento, mesmo o mais elementar, representa uma importante fonte de expressão para as crianças. A articulação entre dança, elementos sonoros e texturas demonstrou particular eficácia, não apenas na promoção da exploração sensorial e estímulo à criatividade, mas também no fortalecimento das relações entre crianças e educadores, estabelecendo vínculos significativos durante o processo pedagógico.

A liberdade de movimento foi particularmente importante para crianças que inicialmente demonstravam maior resistência a participar em atividades mais estruturadas. Durante a sessão 6, por exemplo, onde foram utilizados objetos sonoros, como chocalhos e materiais que produziam som ao serem agitados, observou-se que algumas crianças preferiam movimentar-se pelo espaço enquanto experimentavam os sons, enquanto outras preferiam mexer de diferentes formas em diferentes objetos. Esta abordagem revelou-se eficaz para envolver crianças que, de outra forma, poderiam sentir-se menos motivadas a participar.

Alguns exemplos são: a sessão “Dançar com a Natureza”, as crianças foram incentivadas a representar elementos naturais, como o balanço das árvores ou o som da chuva, através do corpo, ou a sessão “Estátua das Texturas”, o movimento foi utilizado como um meio para explorar texturas. As crianças moviam-se ao som da música e paravam para interagir com diferentes materiais, como penas, papel-bolha e tecidos. Este formato dinâmico foi essencial para captar a atenção e estimular o envolvimento, em especial entre crianças mais reservadas.

Do Som ao Toque: Práticas Pedagógicas no contexto da Creche

As dinâmicas de grupo emergiram como um componente significativo nas atividades, criando oportunidades para que as crianças colaborassem e partilhassem as suas descobertas. Este tipo de interação com os seus pares não promoveu apenas o desenvolvimento de competências sociais, como também reforçou o sentido de pertença ao grupo, um elemento crucial para o bem-estar emocional das crianças na creche.

Adicionalmente, a observação destas interações revelou que as crianças mais extrovertidas frequentemente desempenhavam um papel de liderança nas atividades em grupo, incentivando os colegas a participarem e a experimentarem novos materiais. Por outro lado, crianças mais reservadas mostraram uma evolução gradual, começando por observar as interações dos colegas e, posteriormente, envolvendo-se de forma mais ativa. Estas dinâmicas sublinham a importância de criar um ambiente socialmente rico e diversificado, onde todas as crianças possam encontrar o seu lugar e participar de forma significativa.

No plano cognitivo, verificou-se que as atividades implementadas fomentaram competências como a atenção sustentada, a memória e o pensamento sequencial, particularmente nas propostas que envolviam narração ou exploração estruturada. A capacidade demonstrada pelas crianças de recordar, associar e antecipar elementos das atividades constitui um indicador significativo do valor destas práticas para o desenvolvimento cognitivo. Relativamente ao domínio emocional, observou-se como as atividades estimulavam manifestações de curiosidade, entusiasmo e surpresa, sugerindo que a educação na primeira infância beneficia de abordagens que ultrapassam as aprendizagens formais, criando experiências que valorizam o bem-estar emocional e o envolvimento afetivo.

As reações das crianças durante as sessões foram um dos indicadores mais reveladores dos benefícios das práticas multissensoriais. Reações como sorrisos, risos, exclamações de surpresa e até expressões faciais de concentração indicavam o grau de envolvimento e interesse pelas atividades. Por exemplo, na sessão *“Que Som é Este?”*, uma criança tocou na parede ao ouvir o som da campainha, demonstrando a capacidade de associar estímulos auditivos a ações do quotidiano. Já na sessão *“Que Cor é Esta?”*, o entusiasmo foi evidente quando as personagens do *Baby Shark* foram incluídas, despertando surpresa e entusiasmo nas crianças enquanto exploravam cores e texturas associadas a cada personagem. Por fim, na sessão do *“Cesto do Tesouro”*, o momento mais marcante foi o efeito surpresa de explorar um objeto escondido, levando todas as crianças a querer participar e explorar as diferentes texturas com entusiasmo e curiosidade. Este tipo de resposta não apenas reflete o envolvimento sensorial, mas também demonstra como as crianças atribuem significado às experiências, integrando-as no seu universo lúdico e criativo.

A ludicidade foi, de facto, um dos pilares das práticas implementadas, sendo intencionalmente integrada em todas as sessões. O brincar e a utilização de recursos já conhecidos pelas crianças e utilizados anteriormente na atividade de movimento orientada pela investigadora, não foi apenas uma forma de captar a atenção das crianças, mas também um meio para promover aprendizagens profundas e duradouras. Através do brincar, as crianças foram encorajadas a

experimental, a colaborar e a resolver problemas, competências que são fundamentais para o seu desenvolvimento global.

6.2. Aprendizagens, Mais-valias, Limitações e Recomendações Finais

Esta investigação proporciona contribuições significativas para a metodologia de investigação e intervenção em educação infantil, sobretudo no contexto da creche, assim como na área do movimento, campos que permanece insuficientemente explorados, com um número muito residual de estudos, em comparação, por exemplo, com o pré-escolar. Embora existam múltiplos estudos focados nas idades entre os três e os seis anos, as práticas e investigações destinadas a crianças dos zero aos três anos são ainda escassas. Este trabalho busca colmatar esta lacuna, destacando-se por integrar três dimensões específicas da educação artística — som, movimento e textura — numa única investigação que privilegia as experiências multissensoriais.

A escolha de uma abordagem multissensorial permitiu que as crianças, através da interação com materiais diversificados, desenvolvessem competências cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada. Além disso, a inclusão de registos sistemáticos de observação garantiu uma análise detalhada das interações e comportamentos das crianças, permitindo a identificação de padrões que enriquecem o campo da educação multissensorial.

Destaca-se ainda a importância de estratégias que respeitem a singularidade da primeira infância, período caracterizado pelo intenso desenvolvimento sensorial e motor. Os resultados obtidos reforçam a pertinência de práticas educativas que valorizem o papel central do som, da textura e do movimento, contribuindo para a construção de um modelo pedagógico mais inclusivo e adaptado às necessidades das crianças em contexto de creche.

Por fim, esta investigação assume-se como pioneira ao oferecer um referencial que pode inspirar futuras práticas pedagógicas e investigações. Ao evidenciar as contribuições das experiências multissensoriais no desenvolvimento global das crianças, sublinha-se a urgência de ampliar o foco

da educação artística para faixas etárias mais precoces, reconhecendo o potencial transformador destas práticas na formação integral da criança.

Aprendizagens e mais-valias da investigação

As aprendizagens proporcionadas pelas sessões foram amplas e significativas, tanto para as crianças como para a investigadora. As crianças demonstraram progressos notáveis em áreas como a exploração sensorial, a iniciativa individual e a interação social. Por exemplo, uma criança que inicialmente demonstrava relutância em tocar em materiais viscosos acabou por, ao longo das sessões, explorar esses materiais de forma confiante e criativa, combinando-os com outros elementos para criar novas texturas, quer por incentivo por parte da investigadora ou por envolvimento e observação dos seus pares, enquanto outras crianças tomaram iniciativa própria de experimentar com autonomia e de forma espontânea estas explorações – estas diferentes formas de intervir ou agir são fundamentais para o aumento do envolvimento e autonomia das crianças. Estas interações e observação entre o grupo das crianças destaca a importância da criação de um ambiente onde as crianças se sintam seguras para experimentar, mesmo que o seu nível de participação varie ao longo do tempo, sendo esta liberdade de se envolver ao seu próprio ritmo também de extrema importância, alinhando-se com as recomendações teóricas que enfatizam a importância da autonomia na aprendizagem infantil.

No domínio sensorial e motor, as atividades que integraram movimento, numa reflexão pessoal, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora global e fina, bem como para o aperfeiçoamento da discriminação tátil, a imitação e manipulação de objetos. Observou-se que ações aparentemente simples, como mover o corpo em resposta a estímulos sonoros, reproduzir gestos associados a uma narrativa ou explorar materiais com diferentes propriedades táteis, proporcionaram contextos privilegiados para o desenvolvimento da consciência corporal e da precisão motora. Este tipo de exploração ativa revelou-se determinante não apenas para a aquisição de competências motoras, mas também para a construção de uma autoimagem positiva, onde as crianças se percecionam como agentes competentes nas suas interações com o meio.

Para a investigadora, a investigação representou uma oportunidade valiosa de compreender a importância de uma abordagem pedagógica flexível e adaptável. A necessidade de ajustar as atividades com base nas reações das crianças foi uma aprendizagem constante, destacando o valor de observar atentamente e de permitir que as crianças guiassem, em parte, o rumo das atividades, como foi exemplo das adaptações feitas em tempo real, como a escolha de prolongar os momentos de exploração livre que se mostraram essenciais para respeitar os ritmos das crianças e preservar o seu envolvimento atento e espontâneo nas explorações, evitando interromper momentos de concentração e interesse/ descoberta significativos . Foi frequente observar que as crianças reinterpretavam os materiais e atividades de formas inesperadas, durante as sessões, revelando um alto grau de criatividade e iniciativa, reforçando assim, a ideia de que a educação infantil deve oferecer espaço para a experimentação e a expressão individual, em vez de se restringir a diretrizes rígidas.

Entre os resultados mais marcantes, destaca-se os efeitos observados na iniciativa e na autonomia das crianças. Ao longo das sessões, foi evidente uma evolução no modo como as crianças abordavam os materiais e as propostas. Inicialmente, muitas dependiam de orientações explícitas para iniciar a exploração, mas, com o tempo, começaram a demonstrar maior confiança e a iniciativa em assumir um papel mais ativo na escolha e utilização dos materiais. Este progresso é um reflexo direto do ambiente seguro e estimulante criado durante as sessões, onde as crianças foram encorajadas a experimentar sem medo de errar.

O efeito observado nas competências sociais foi igualmente relevante. As dinâmicas de grupo que emergiram espontaneamente durante as sessões demonstram que as atividades multissensoriais podem funcionar como um catalisador para a interação e a colaboração. Durante uma sessão de construção coletiva, por exemplo, a sessão 11, as crianças negociaram entre si a organização dos materiais e partilharam ideias para completar a tarefa. Este tipo de interação não apenas fortalece os laços sociais, mas também desenvolve competências importantes como a comunicação, a empatia e a resolução de problemas.

Além disso, a colaboração com as educadoras foi fundamental para garantir que as propostas eram relevantes e adequadas ao contexto da creche. Este diálogo permitiu ajustar as propostas às necessidades reais das crianças, criando um alinhamento entre as atividades e as práticas pedagógicas já estabelecidas. A troca de experiências entre a investigadora e as educadoras destacou a relevância de um trabalho conjunto e interdisciplinar na implementação de práticas educativas inovadoras

Limitações e recomendações finais

Apesar dos resultados positivos, a investigação enfrentou algumas limitações, como a dimensão da amostra e o tempo limitado para a implementação das atividades. Estas limitações restringiram a possibilidade de explorar algumas abordagens em maior profundidade, mas não comprometeram a qualidade dos resultados obtidos. Recomenda-se que investigações futuras considerem períodos mais longos de implementação e a inclusão de grupos mais diversificados para aprofundar a compreensão dos benefícios das práticas multissensoriais na educação infantil.

Além disso, o facto de as crianças já conhecerem a investigadora pode ter influenciado as suas reações iniciais às propostas, no sentido em que inicialmente pediam atividades e “danças” já por elas conhecidas e dos seus gostos e interesses, contudo, as estratégias adotadas – como a flexibilidade no planeamento e a promoção da exploração livre – mitigaram estes efeitos, permitindo uma participação autêntica e espontânea.

Apesar da limitação a encontrada no facto das crianças já conhecerem a investigadora, isto tornou-se também uma mais-valia no sentido em que fez com que as crianças já se sentissem à vontade em colaborar e participar nas atividades propostas pela investigadora pois já tinham uma relação de proximidade relativamente grande e não houve estranheza, como se fosse, por exemplo, um investigador novo que as crianças não tivessem contacto anterior.

As práticas multissensoriais desenvolvidas nesta investigação destacaram-se não apenas pela sua capacidade de integrar som, textura e movimento, mas também pela forma como criaram um ambiente educativo inclusivo e centrado nas necessidades e interesses das crianças. Estas práticas

demonstraram ser especialmente eficazes para fomentar aprendizagens significativas, respeitando o ritmo natural de cada criança e promovendo o seu envolvimento ativo. A longo prazo, práticas multissensoriais como as desenvolvidas nesta investigação podem ter um profundo contributo na forma como se entende e implementa a educação artística na primeira infância. A sua integração em currículos educativos mais amplos representa uma oportunidade de enriquecer as experiências das crianças e de reforçar o papel da educação artística como pilar do desenvolvimento integral.

Do ponto de vista da investigadora, esta investigação ultrapassa a dimensão de mero exercício académico, configurando-se como uma validação do compromisso com uma abordagem pedagógica inovadora. Esta abordagem integra as artes, a sensorialidade e a expressão emocional como elementos estruturantes da educação na primeira infância, reconhecendo o potencial transformador da dança e do movimento enquanto manifestação artística. O percurso investigativo proporcionou um desenvolvimento profissional significativo, reforçando a convicção de que uma educação que valoriza o afeto, a criatividade e o bem-estar contribui para a construção de um modelo educativo mais humanizado, significativo e transformador. Este trabalho representa o início de um trajeto mais amplo de investigação e prática pedagógica, orientado para a criação de contextos onde cada criança tenha acesso a experiências educativas enriquecedoras e integradoras, que respeitem a sua individualidade e potenciem o seu desenvolvimento holístico.

Outro dos contributos mais significativos desta investigação é a sugestão/ ideia da investigadora de criar um modelo inovador de abordagem pedagógica, inspirado pela união de som, textura e movimento. Este modelo poderia constituir-se como uma nova metodologia educativa ou mesmo como um movimento artístico-pedagógico, especificamente desenhado para a primeira infância. Este estilo integraria exploração sensorial livre, associada a técnicas e estratégias que promovam o envolvimento multissensorial das crianças.

Este modelo, ou linha metodológica, poderia ser desenvolvido em articulação com profissionais qualificados na área do movimento e da música, considerando que o movimento, quer seja dançado ou subtil, está intrinsecamente presente em todas as formas de exploração, tal como a criação e reprodução sonora. A criação de estratégias que combinem elementos táteis,

sonoros e motores permitiria que as crianças usufruíssem de experiências educativas mais significativas e enriquecedoras, potencializando o seu desenvolvimento global. Este modelo metodológico poderia ainda ser promovido como uma abordagem pedagógica diferenciadora, direcionada para a faixa etária de 0 a 3 anos, com ênfase na criatividade, na autonomia e na conexão com o mundo através dos sentidos.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrea, I. (2011) Pedagogia das Expressões Artísticas. Lisboa: Edições ISPA
- Alves, F. (2006). Psicomotricidade e Educação: Teoria e prática para professores e educadores. Lisboa: Edições ASA.
- Ayres, A. J. (2005). Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges (25th anniversary ed.). Western Psychological Services.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., 2013. Brasília-DF.
- Bamford, A. (2009). The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education (2nd ed.). Waxmann.
- Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Bell, J. (2010). Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. 5ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Birch, L. L. (1999). Development of food preferences. Annual Review of Nutrition, 19(1), 41-62.
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J.D.L. Pereira, M.F. Vieites, & M.S. Lopes (Coord.), As Artes na Educação (pp. 207-221). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação cultural. ISBN 978-989-97571-6-5.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2017). A distinção: Crítica social do julgamento (2ª ed.). Porto Alegre: Zouk.

Brito, T. A. (2003). *Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança*. São Paulo: Peirópolis.

Bueno, D. (2020). La importancia del aprendizaje sensorial. *Revista Ruta Maestra* (1-5).

Bruce, T. (2011). *Early childhood education* (4th ed.). Hodder Education.

Caldas, P. A. e Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Campbell, P. S. (2002). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Oxford University Press.

Castanheira, N, Oliveira, M., & Ferreira, A. (2017). A educação por Ken Robinson: academia versus opinião pública. *Internet Latent Corpus Journal*, Vol. 7, n.º 1: 28-44

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Edição revista 2019. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2a). Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação - Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. *Diário da República* n.º 253/1990, Série I.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books.

Direção-Geral da Educação (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância*. Em. *Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância*.

- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles.
- Eça, T. (2008). Para acabar de vez com a Educação Artística. *Revista Digital do LAV*, 1(1), 1-11.
- Eça, T. (2008). Educação artística em Portugal entre a tradição e a ruptura. *Pós: Belo Horizonte*, p. 26-36.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (3ª ed., Vol. 2). Penso.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Falkembach, E. (1987). *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. Rio Grande do Sul. Universidade de Injuí.
- Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: A review. *Developmental Review*, 30(4), 367-383.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª ed., pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade: Educação e Reeducação*. Lisboa: Lusociência.
- Fonseca, K. H. O. da. (2012). Investigação – Ação: Uma Metodologia Para Prática E. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>

Freixo, M. J. (2012). Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget. 4ª Edição.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development. New York: Oxford University Press.

Goddard Blythe, S. (2011). Attention, Balance and Coordination: The A.B.C. of Learning Success. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). Pessoas com Menos de 3 Anos: Educar e Cuidar em Creche. Porto: Porto Editora.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). Educação De 0 A 3 Anos: O Atendimento Em Creche. Artmed Editora.

Gopnik, A. (2009). The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life. Farrar, Straus and Giroux.

Gordon, E. E. (2007). Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. Chicago: GIA Publications.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), 269-289.

Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). Metodologia de pesquisa (5a). Penso Editora.

Herz, R. S. (2007). The Scent of Desire: Discovering Our Enigmatic Sense of Smell. New York: HarperCollins.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. Nature Reviews Neuroscience, 5(11), 831-843.

Lameiro, P. (2010). Concertos para bebés: Arte, educação e desenvolvimento. In Artes na Educação (pp. 45-62). Fundação Calouste Gulbenkian.

Larsson, M., & Willander, J. (2009). Autobiographical odor memory. Annals of the New York Academy of Sciences, 1170(1), 318-323. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.03934.x>

Le Boulch, J. (1987). Educação pelo Movimento. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Diário da República n.º 155/2005, Série I-A.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação (pp. 109–140). Porto Editora

Locke, J. (1690). An Essay Concerning Human Understanding. London: Thomas Bassett.

Malaguzzi, L. (1996). The hundred languages of children: Narrative of the possible. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections (pp. 68-95). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. Child Care Information Exchange, 52-52.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Martins, A. (2002). Didáctica das expressões. Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. Porto Editora.

McArdle, F. (2012). New maps of learning for quality art education: What pre-service teachers should learn and be able to do. International Journal of Art & Design Education, 31(3), 309-321.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Diário da República n.º 167/2011, Série I, 4338-4343.

Monteiro, H. (2024). Educação para a cidadania e investigação-ação participativa: Desnascimentos educativos e re-insurreições metodológicas. Estreíadiálogos, 9(2), 3-12.

Montessori, M. (1967). The Absorbent Mind. New York: Dell.

Montessori, M. (1967). *The discovery of the child* (M. J. Costelloe, Trad.). Ballantine Books.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. 28(1), 9–31. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4321>

Murray-Slutsky, C., & Paris, B. (2005). *Sensory Integration: A Guide for Preschool Teachers*. Austin: Pro-Ed.

Neto, D. (2023). O currículo em creche: Contributos da autossupervisão pedagógica para um currículo respeitador. *Estreia diálogos*, 8(1/2), 49-60.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D.

Laban, R. (1978). *Domínio do movimento* (A. M. B. de Vecchi, & M. S. M. Netto, Trans.; L. Ullmann, Ed.). Summus Editorial. (Trabalho original publicado em 1950)

Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 61–108). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A voz das crianças na pedagogia participativa*. Lisboa: Texto Editores.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.

Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press.

Passos e Compassos. (2024). Projeto LU.NA [Website institucional]. [<https://passosecompassos.pt/espectaculos/lu-na/>]

Pedraça, A. S., Campos, C. S. R., Arruda, H. K. Q., Santana, J. M., & Silva, M. A. (2021). A música e a dança na educação infantil e nas séries iniciais. *Revista de Estudos em Artes, Educação e Sociedade*, 7(8), 2212. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i8.2212>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trad.). International Universities Press.

PIAGET, J. (1969). *The child's conception of the world*. Littlefield Adams.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. New York: Viking Press.

Piaget, J. (1964). "Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning." *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.

Pinho, A. M. (2015). O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/27150>

Plano Nacional das Artes. (2019). Relatório de avaliação e implementação do Plano Nacional das Artes 2019-2021. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Cultura.

Porter, R. H., Cernoch, J. M., & McLaughlin, F. J. (2007). Maternal recognition of neonates through olfactory cues. *Physiology & Behavior*, 26(1), 151-154. [https://doi.org/10.1016/0031-9384\(83\)90051-3](https://doi.org/10.1016/0031-9384(83)90051-3)

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). CNE. <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educating Young Children*. New York: HighScope Press.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais* (7ª ed.). Gradiva.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, F. (2011). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado, segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel- edições técnicas, Lda.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, M. A. L. . (2024). Transformando o ensino da arte no ensino fundamental: promovendo criatividade e expressão. *Epitaya E-Books*, 1(61), 55-64. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024288p55>

Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge.

Robinson, K. (2001). Out of our minds: Learning to be creative. Oxford, England: Capstone.

Rodrigues, H. (2003). BebêBabá: Da musicalidade dos afectos à música com bebés. Campo das Letras.

Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2010). Reconhecimento de si e do outro através da música. Revista de Educação Musical, 134, 16-23.

Santos, A. S. (2008). Mediações arteducacionais. Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M., & Costa, Z. (2016). A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de Educação – Educação e Interdisciplinaridade: Percursos Teóricos e Metodológicos 2016. <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educação%20infantil%20sua%20contribuição%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>

Seixas, S. R. (2014). Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação. Revista Interações, 10(30). <https://doi.org/10.25755/int.4025>

Serrano, P. (2016). A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança (2ª ed.). Papa-Letras.

Serrano, C. (2016). Desenvolvimento Sensorial na Infância: Perspetivas e Abordagens Educativas.

Silva, A. M. T. C. A. (2010). Experienciar (n)a dança: estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1907>

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

Sousa, M., & Baptista, C. (2013). Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha. Lisboa: Lidel - edições técnicas, Lda.

Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas (Vol. 1). Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação: Dança e drama (Vol. 2). Instituto Piaget.

Stake, R. E. (2009). A Arte da Investigação com Estudo de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steiner, J. E. (1974). Facial expressions of the neonate infant indicating the hedonics of food-related chemical stimuli. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 237(1), 229-233.

UNESCO. (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança.

UNESCO. (2024). Framework for Culture and Arts Education. Abu Dhabi: World Conference on Culture & Arts Education. Retrieved from https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

UNESCO. (2006). Road map for arts education: Building creative capacities for the 21st century. Paris, France: UNESCO.

Vasconcelos, T. M. S. de. (1997). Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana (Porto Editora, Ed.; Vol. 4).

Vergara, S. C. (2006). Métodos de pesquisa em administração. Atlas.

Vianna, H. M. (2003). Pesquisa em educação: A observação. Plano Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris, France: OECD Publishing.

Young, S., & Ilari, B. (Eds.). (2019). *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1>

Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>

Zwirn, S. (2005). Creative teachers, creative students: Arts-Infused learning experiences for early

Apêndices e Anexos

Anexo 1 – Guião do Inquérito por Entrevista

1. Estratégias de Integração:

- Que estratégias utiliza atualmente para integrar som, textura e movimento nas atividades diárias da creche?
- Quais atividades considera mais eficazes para estimular a exploração sensorial através do som, da textura e do movimento?

2. Materiais e Recursos Multissensoriais:

- Que tipos de materiais e recursos sensoriais (sons e texturas) utiliza mais frequentemente com as crianças?
- Que critérios utiliza para selecionar materiais que promovam a interação e o desenvolvimento das crianças?

3. Movimento e Expressão:

- De que forma o movimento é explorado nas atividades com as crianças? Pode descrever exemplos de práticas diárias?
- Como incentiva as crianças a combinar movimento com outras experiências sensoriais, como som e toque?

4. Resultados e Observações:

- Quais são as suas observações sobre como a exploração multissensorial impacta o desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito à autonomia e à consciência corporal?
- Pode partilhar exemplos específicos onde uma atividade multissensorial teve um impacto positivo no desenvolvimento de uma criança?

5. Desafios e Melhoria:

- Quais são os maiores desafios que enfrenta ao tentar implementar atividades multissensoriais?
- Que apoio ou recursos adicionais considera necessários para enriquecer a prática de atividades multissensoriais na creche?

Anexo 2 – Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO

Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde

Identificação do Investigador: Ana Sofia Ventura Miranda – Mestrado em Educação Artística, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo. E-mail: ana.miranda@ipvc.pt

Título do estudo: A Educação Artística na Creche: Som, Textura e Movimento

Enquadramento: Este estudo será conduzido no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O estudo terá a colaboração da Creche, em Viana do Castelo, que presta serviços de educação infantil. A orientação será assegurada pela professora Ana Maria Peixoto e pela segunda orientadora Adalgisa Pontes.

Apresentação do estudo: O objetivo principal deste estudo é explorar e implementar estratégias pedagógicas que integrem o som, textura e o movimento nas atividades da creche, promovendo a expressão artística e o desenvolvimento multissensorial das crianças. Os objetivos específicos incluem: Identificação de estratégias mais eficazes para a integração do som, textura e movimento; Determinação dos materiais e atividades multissensoriais que melhor estimulam a expressão artística; Exploração do movimento como potenciador da perceção sensorial em crianças de creche.

Para a recolha de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos: Inquérito por entrevista aplicados às educadoras dos diferentes grupos, observação direta, notas de campo e registo de vídeos e áudios das atividades com as crianças. A investigação contará com 8-12 sessões que decorrerão nos dias 2, 7 e 9 de Janeiro de 2025, exclusivamente no espaço da Creche. A seleção dos participantes não será aleatória, mas sim baseada nos alunos inscritos na atividade de dança/movimento orientado pela investigadora, no caso de falta às sessões por motivos de doença ou sem aviso prévio esta será automaticamente excluída da investigação e quaisquer dados recolhidos a seu respeito serão destruídos, podendo a mesma frequentar a atividade de dança e movimento sem qualquer prejuízo. Durante as sessões, haverá a captura de som e imagem para registo das dinâmicas das crianças. Estes registos são necessários para a análise do estudo e serão tratados de forma confidencial e codificada através de pseudónimos ou códigos identificativos, garantindo o anonimato dos participantes. Todas as gravações serão guardadas num ambiente seguro, acessível apenas à própria investigadora e destruídas após término da análise e apresentação final.

Previsão de Benefícios e/ou Danos: Este estudo não apresenta quaisquer riscos ou desconfortos para os participantes. Todas as atividades propostas foram cuidadosamente planeadas para serem adequadas à faixa etária das crianças e ao contexto da creche. Espera-se que as crianças beneficiem de um ambiente enriquecido, que estimule a sua criatividade, autonomia e desenvolvimento sensorial através da exploração de som, textura e movimento. Além disso, este estudo contribuirá para a formação de novas práticas pedagógicas que poderão beneficiar futuras intervenções educativas.

Condições e financiamento: Não haverá pagamento de deslocações ou outras contrapartidas financeiras para os participantes. O estudo será financiado exclusivamente pela investigadora, sem apoio externo.

Caráter voluntário da Participação: A participação no estudo é totalmente voluntária e não haverá qualquer prejuízo assistencial em caso de recusa em participar. Os Encarregados de Educação podem, a qualquer momento, optar por retirar a criança do estudo, sem que isso implique consequências negativas para a sua participação na atividade de dança e movimento, informando a investigadora ou a Instituição, e neste caso, a criança não será incluída na investigação nem serão recolhidos dados ou imagens referentes à sua participação na atividade. Este estudo foi aprovado pelo Conselho Técnico-Científico do IPVC e pela Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde (CECSVS-IPVC).

Confidencialidade e anonimato: A confidencialidade dos dados recolhidos será garantida e serão utilizados exclusivamente para os fins deste estudo. O anonimato dos participantes será assegurado, assim como das educadoras que efetuaram os inquéritos por entrevista e os dados pessoais não serão registados. Todos os dados recolhidos, incluindo os registos audiovisuais, serão tratados de forma estritamente confidencial. Os participantes serão identificados apenas por códigos, garantindo o anonimato durante todas as fases da investigação. Os dados serão armazenados em dispositivos protegidos por palavra-passe e encriptados, acessíveis exclusivamente à investigadora principal. Após a conclusão do estudo, todos os registos serão destruídos de forma segura, assegurando que não possam ser recuperados.

Disponibilidade: Para quaisquer dúvidas, os participantes poderão contactar a investigadora: Ana Sofia Ventura Miranda, professora de dança – Investigadora do Mestrado em Educação Artística – ESE, IPVC: ana.miranda@ipvc.pt.

No caso de reclamação ou apresentação de queixas será disponibilizada uma linha de comunicação com a instituição (Creche) e com a instituição na da qual a investigadora faz parte e respetivos orientadores (ESE – IPVC – Adalgisa Pontes: adalgisapontes@ese.ipvc.pt e Ana Peixoto: anapeixoto@ese.ipvc.pt), Coordenadores do Curso de Mestrado em Educação Artística (Carlos Almeida: calmeida@ese.ipvc.pt e Jorge Santos: jfs@ese.ipvc.pt), assim como a própria comissão de ética (cecsvs@ipcv.pt) através dos respetivos contactos.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda em participar de livre e esclarecida vontade, queira assinar este documento.

Assinatura da Investigadora:

A handwritten signature in black ink, reading "Ana Sofia Ventura Miranda", is written over a horizontal line.

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito a participação do meu educando/ filho/a neste estudo e permito a utilização dos seus dados, que de forma voluntária será fornecida, confiando que serão utilizados apenas para fins científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

NOME DO REPRESENTANTE LEGAL: _____

NOME DO EDUCANDO/ FILHO/A: _____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA

Nota: este documento será entregue em original e duplicado sendo que o original retomarà para a investigadora e o duplicado ficará na posse do Representante Legal da criança a participar na investigação.

Anexo 3 – Grelhas de Observação – Caracterização dos Grupos de Crianças

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS

1. Identificação do Grupo:

GRUPO: ____ | **Número de crianças no grupo:** ____ | **Idades:** ____ meses a ____ meses | **Especificidades relevantes:**

____ Observações

gerais: _____

2. Desenvolvimento Sensório-Motor:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
Manipulam objetos pequenos sem dificuldades					
Mantêm equilíbrio ao andar					
Realizam dois movimentos simultâneos (ex.: saltar e mexer braços)					
Demonstram controlo postural (sentar/levantar-se)					

3. Desenvolvimento Cognitivo:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
Demonstram interesse e curiosidade					
Mantêm a concentração por períodos curtos					

Participam ativamente nas atividades propostas					
--	--	--	--	--	--

4. Formação Pessoal e Social:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
Conhecem e respondem ao próprio nome					
Identificam os colegas e professores					
Respeitam instruções de adultos					
Respeitam regras básicas estipuladas (ex.: sentar, escutar, fazer silêncio)					

5. Independência e Autonomia:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
Realizam tarefas simples (ex.: sentar/ levantar)					
Demonstram capacidade de cuidar de si mesmas					
Apresentam dependência de adulto/ amigo					

6. Expressão e Comunicação:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
Falam palavras isoladas					
Utilizam frases simples					

Identificam as diferentes partes do corpo					
Diferenciam conceitos simples/ noções bilaterais (ex. lento/rápido; cima/baixo)					

7. Expressão Dramática:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
Imitam sons e movimentos (ex: buzina do carro, campainha, etc.)					
Identificam sons e memorizam canções simples					
Reproduzem expressões emocionais (feliz, zangado, triste)					
Representam papéis em brincadeiras (ex.: fingem ser animais ou adultos)					

8. Locomoção:

Indicador	Nenhuma	Algumas	Maioria	Todas	Especificidades relevantes
São capazes de sentar					
São capazes de estar em pé sem auxílio					
Têm equilíbrio e controlo postural					
São capazes de manipular e manusear materiais e objetos					
Apresentam dificuldades na pega, empurrar, lançar, amassar, entre outros.					

9. Notas:

Anexo 4 – A História – Guião da História: A Floresta Encantada

Sessão 3 – Grupo C - História “A Floresta Encantada”

Introdução:

“Era uma vez uma floresta mágica chamada Floresta Encantada. Esta não era uma floresta qualquer... aqui, cada folha, cada ramo e cada animal tinha uma melodia própria. Sempre que alguém entrava na floresta, tudo à volta começava a ganhar vida com sons divertidos e misteriosos. As árvores sussurravam segredos antigos, os pássaros cantavam melodias alegres e até o riacho brincava com o vento, criando uma sinfonia natural.”

Desenvolvimento:

1. A Caminhada Mágica:

“Hoje, vamos dar um passeio pela Floresta Encantada. Vamos dar as mãos e começar a caminhar devagarinho. Ouçam... o que será que ouvimos debaixo dos pés? Parece que estamos a pisar folhas secas... que som fazem as folhas quando caminhamos por cima delas?”

- (Eu começo a pisar levemente o chão para imitar o som e incentivo as crianças a fazerem o mesmo. Podemos usar folhas de papel ou tecidos amassados para criar este som.)

- *“Crac... crac... crac... estão a ouvir? As folhas estão a falar connosco!”*

2. A Chuva Surpresa:

“Ups... sinto uma gotinha de água na cabeça! Parece que vai começar a chover. Será que conseguimos fazer o som da chuva? Primeiro só umas gotinhas...” - (Batemos com a ponta dos dedos nas pernas, criando sons suaves de gotas.)

- *“Agora começa a chover um pouco mais forte... vamos bater com as mãos nas pernas!”* - (Batemos um pouco mais rápido nas pernas.)

- *“E agora, a trovoada está longe... bum, bum!”* - (Batemos de leve nos pés ou no chão para imitar o trovão à distância.)

3. Os Amigos Animais Aparecem:

“A chuva parou, e de repente ouvimos um som vindo das árvores. Escutem... quem está a cantar?”

- *“Olhem lá em cima! É um pássaro. Ele está a cantar para nos dar as boas-vindas. Quem consegue imitar o som dele?”* - (Cantamos juntos um chilrear suave.)

“Agora olhem para o chão. O que é aquilo que se mexe tão devagarinho... é uma cobra!”

- *“Ela desliza suavemente entre as folhas. Que som faz a cobra a rastejar? Sssssss...”* - (Incentivo as crianças a fazerem o som da cobra com a boca.)

“Mas... o que é aquilo que ouvimos ao longe? Um uivo forte... é um lobo! Ele não está a assustar-nos, só está a dizer olá.”

- *“Vamos todos uivar como o lobo. Auuuuuuu....”* - (Fazemos o uivo juntos, colocando as mãos perto da boca para ecoar o som.)

4. O Vento Dançante:

“O lobo foi-se embora e agora começa a soprar uma brisa suave. Sentem o vento? Parece que as árvores começaram a dançar com ele!”

- *“Vamos balançar como as árvores e fazer o som do vento com a nossa boca. Fuuuushhh...”* - (Sopramos suavemente, enquanto nos balançamos de um lado para o outro.)

“O vento começa a soprar cada vez mais forte. Oh! Estamos quase a voar com ele! Vamos balançar ainda mais rápido.” - (As crianças continuam a movimentar-se e soprar mais intensamente.)

5. A Hora de Descansar:

“O sol começa a esconder-se atrás das montanhas e a Floresta Encantada prepara-se para dormir. Tudo à nossa volta vai ficando mais calmo e silencioso.”

- “*Vamos fechar os olhos e ouvir o som do silêncio. Conseguem ouvir o sussurro das árvores? Vamos imitá-lo bem baixinho... sssshhh...*” - (As crianças fazem o som suave, criando um momento de relaxamento.)

Conclusão:

“Hoje fizemos parte da melodia mágica da Floresta Encantada. Os animais ficaram muito felizes com a nossa visita, e a floresta adormeceu com um sorriso. Vamos dar um grande aplauso a todos os sons que fizemos e dizer adeus à floresta.”

- “*Até breve, Floresta Encantada! Voltaremos para mais aventuras!*”
- (Terminamos com uma dança livre ao som de uma música alegre, como “*Imitando os animais*” da Xuxa.)