

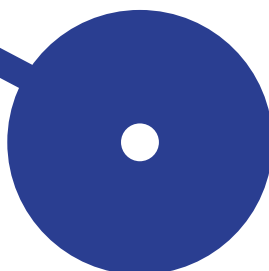
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

O Impacto da Leitura de Livros na Formação Integral das Crianças Na Educação De Infância

Ana Isabel de Sá e Silva

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel de Sá e Silva

**O Impacto da Leitura de Livros na Formação Integral das
Crianças na Educação de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel de Sá e Silva

**O Impacto da Leitura de Livros na Formação Integral das
Crianças na Educação de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa, marcada por desafios, dedicação e vivências, representa um momento propício para expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu percurso. Ao longo desta jornada, que foi repleta de incertezas e ansiedades, também fui acompanhada por momentos de aprendizagem e crescimento, os quais não teria alcançado sem o apoio incondicional de diversas pessoas.

Aos meus pais, Miguel e Isabel, pelo apoio constante, tanto emocional quanto logístico, sem o qual este percurso não teria sido possível. Agradeço-lhes por me transmitirem valores fundamentais de perseverança e por me proporcionarem as condições necessárias para dar início a esta etapa da minha vida.

À minha irmã Joana e à minha prima Inês, pelos momentos de cumplicidade, pelas conversas diárias e pela paciência de me ouvirem sempre que precisei de partilhar as minhas preocupações, mesmo quando as palavras eram por vezes imprecisas.

À minha tia Isabel e ao meu tio António, que me acompanharam ao longo desta caminhada, e aos meus avós, que, com o seu apoio incondicional, foram uma presença constante nos momentos em que mais precisei de orientação e conforto.

Às minhas amigas Bruna, Inês Castro, Inês Ferraz e Jéssica, com quem partilhei muitos momentos durante a licenciatura. As nossas conversas descontraídas e as discussões sobre os trabalhos académicos tornaram a experiência ainda mais enriquecedora e agradável. O tempo que passámos juntas é, sem dúvida, uma recordação que levarei comigo para sempre.

À minha colega Sara, que, embora tenha começado a nossa convivência de forma mais distante, se tornou uma grande fonte de apoio e companheirismo durante o mestrado. A tua presença foi muito importante para o meu percurso.

À minha amiga Matilde, que esteve sempre ao meu lado e, mesmo distante, me apoiou em todos os momentos em que precisei. O teu apoio foi fundamental, e a minha gratidão é imensa.

Ao meu par pedagógico, Jéssica, pela parceria e paciência ao longo de todo este processo. Agradeço por teres estado ao meu lado desde os primeiros momentos em Viana até ao Porto, contribuindo significativamente para a minha evolução profissional.

Às educadoras cooperantes que, ao longo do meu percurso, tornaram a minha experiência pedagógica mais rica e significativa. Cada uma de vocês desempenhou um papel fundamental na minha aprendizagem, proporcionando-me valiosos ensinamentos e orientações. Um agradecimento especial à educadora Ana Luísa, cuja conversa, embora breve, teve um impacto profundo no meu crescimento profissional. Sem a sua orientação, o meu desenvolvimento teria sido incompleto.

Agradeço, com especial carinho, a todas as crianças que acompanharam este percurso de estágio. Cada momento vivido com elas foi uma fonte de descoberta, aprendizagem e inspiração. A curiosidade com que escutaram histórias, a espontaneidade das suas palavras e gestos, e a alegria que trouxeram a cada dia de convivência reforçaram o sentido do meu compromisso enquanto futura educadora. Foram elas que, com a sua genuinidade e entusiasmo, deram vida a cada proposta pedagógica e transformaram cada desafio numa oportunidade de crescimento.

Manifesto também um profundo agradecimento à minha orientadora cooperante, pelo acolhimento, pela disponibilidade constante e pela partilha generosa do seu saber e experiência. A sua orientação foi fundamental para a consolidação das minhas aprendizagens, oferecendo-me espaço para experimentar, refletir e evoluir. A confiança que depositou em mim e o equilíbrio entre autonomia e apoio marcaram de forma significativa este percurso formativo, pelo que lhe sou sinceramente grata.

Finalmente, a mim mesma, por ter mantido a força e a resiliência nos momentos mais difíceis. Foi a minha capacidade de perseverar que me permitiu superar os obstáculos e alcançar o sucesso nesta etapa. Sem o meu esforço e determinação, nada disso teria sido possível.

RESUMO ANALÍTICO

Este relatório de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, com foco na Creche e na Educação Pré-Escolar. O estágio constituiu uma fase essencial na formação da mestranda, permitindo-lhe refletir criticamente sobre as experiências pedagógicas e integrar teoria e prática na sua evolução profissional.

A investigação desenvolvida teve como objetivo analisar a importância da leitura de livros no desenvolvimento das crianças em creche e pré-escolar, destacando as contribuições para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. A questão orientadora foi: De que forma a leitura de livros pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças na educação de infância?

A metodologia baseou-se na observação das práticas pedagógicas em contexto de estágio, análise dos livros utilizados, conversas com educadoras e pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que a leitura, mediada por adultos, promove o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário, estimula a imaginação e favorece as interações sociais. A adaptação das estratégias pedagógicas ao grupo revelou-se essencial para o envolvimento das crianças e para a eficácia das aprendizagens.

Conclui-se que a leitura integrada nas práticas educativas desde a creche até ao pré-escolar é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento global das crianças, reforçando a importância de ações intencionais que valorizem a participação ativa e o interesse dos educandos.

Palavras-chave: Leitura de livros; Desenvolvimento infantil; Educação de infância; Prática educativa supervisionada.

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice course unit, focusing on Nursery and Early Childhood Education. The internship constitutes a crucial phase in the trainee's development, enabling critical reflection on pedagogical experiences and the integration of theory and practice in their professional growth.

The research aimed to analyse the importance of book reading in the development of children in nursery and preschool settings, emphasising its contributions to cognitive, linguistic, and social development. The guiding question was: How does book reading contribute to the cognitive, linguistic, and social development of children in early childhood education?

The methodology was based on observing pedagogical practices in the internship context, analysing the books used, discussions with educators, and bibliographic research. The findings indicate that adult-mediated reading promotes language development, broadens vocabulary, stimulates imagination, and enhances social interactions. Adapting pedagogical strategies to the group proved essential for children's engagement and the effectiveness of learning.

It is concluded that integrating reading into educational practices from nursery through preschool is a vital tool for children's overall development, highlighting the importance of intentional actions that value active participation and the interests of learners.

Keywords: Book reading; Child development; Early childhood education; Supervised educational practice.

LISTA DE SIGLAS

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU - Organização das Nações Unidas

OPC - Orientações Pedagógicas para Creche

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática educativa supervisionada

PNA - Plano Nacional das Artes

PNL - Plano Nacional de Leitura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas

ÍNDICE DOS APÊNDICES

A– Planificações para a Creche

A.1 - Planificação semanal creche 8 a 12 de abril

A.2 - Planificação semanal creche 15 a 19 de abril

A.3 - Planificação semanal creche 22 a 26 de abril

A.4 - Planificação semanal creche 29 de abril a 3 de maio

A.5 - Planificação semanal creche 6 a 10 de maio

A.6 - Planificação semanal creche 13 a 17 de maio

A.7 – Planificação semanal creche 20 a 24 de maio

A.8 - Planificação semanal creche 27 a 31 de maio

B - Planificações para a Educação Pré-Escolar

B.1 - Planificação semanal educação pré-escolar 28 outubro a 1 de novembro

B.2 - Planificação semanal educação pré-escolar 4 a 8 de novembro

B.3 - Planificação semanal educação pré-escolar 11 a 15 de novembro

B.4 - Planificação semanal educação pré-escolar 18 a 22 de novembro

B.5 - Planificação semanal educação pré-escolar 25 a 29 de novembro

B.6 - Planificação semanal educação pré-escolar 2 a 6 de dezembro

B.7 - Planificação semanal educação pré-escolar 9 a 13 de dezembro

B.8 - Planificação semanal educação pré-escolar 16 a 20 de dezembro

B.9 - Planificação semanal educação pré-escolar 6 a 10 de janeiro

B.10 - Planificação semanal educação pré-escolar 13 a 17 de janeiro

C – Registos Fotográficos

C.1 – Registo Fotográfico em Creche

C.2 – Registo Fotográfico em PES

D – Grelhas de avaliação

D.1 – Grelha de avaliação da PES em creche

D.2 - Grelha de avaliação da PES

E – Reflexões individuais em Creche

E.1 – Reflexão 1

E.2 – Reflexão 2

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1: Livro e fantoche de: *O coelhinho branco*

Figura 2: Leitura do livro: *Sabes, Maria, o Pai Natal não Existe*

Figura 3: Atividade da Tinta Mágica

Figura 4: Primeira leitura do livro *A nossa pele arco-íris*

Figura 5: Recordar o livro *A nossa pele arco-íris*

Figura 6: Leitura do livro *O Dinossauro*

Figura 7: Dinamização da leitura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	5
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. CONTEXTO DE CRECHE.....	21
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	21
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO	22
2.1.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	24
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	24
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO	25
2.1.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	31
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	36
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO DE CRECHE	36
3.1.1 LEITURA COM FANTOCHES – <i>O COELHINHO BRANCO</i>	37
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
3.2.1 LEITURA PARTILHADA E DIÁLOGO – <i>SABES, MARIA, O PAI NATAL NÃO EXISTE</i>	44
3.2.2 TRABALHO DE PROJETO	47
3.2.3 EXPLORAÇÃO DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE – <i>A NOSSA PELE ARCO-ÍRIS</i>	49
3.2.4 REFLEXÃO SOBRE O TEMPO DA LEITURA – <i>O DINOSSAURO</i>	54
4. REFLEXÃO FINAL	58
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
6. APÊNDICES.....	67

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se na unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e constitui uma parte fundamental da Prática Educativa Supervisionada (PES), realizada no contexto de estágio. Este trabalho tem como objetivo explorar o impacto da leitura de livros infantis no desenvolvimento das crianças, com especial atenção à promoção da linguagem, da cognição e das competências socio emocionais. A defesa pública deste trabalho é um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, que regula a formação de educadores de infância.

A questão central da investigação, "De que forma a leitura de livros pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças na educação de infância?", guia a análise de diferentes abordagens à leitura e como estas influenciam o processo de aprendizagem e o crescimento das crianças. A importância da leitura na infância é amplamente reconhecida, com estudos que apontam para o seu impacto significativo no desenvolvimento da linguagem e da cognição. Como sublinha Vygotsky (1993), "A linguagem, segundo ele, não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para o pensamento e o desenvolvimento intelectual" (cit. em Silva et al., 2024), destacando o papel central que a mediação pedagógica desempenha neste processo.

Neste contexto, os objetivos da investigação centraram-se em compreender como a leitura de livros pode contribuir para o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente nas dimensões cognitiva, linguística e social. Procurou-se ainda observar de que forma a leitura promove o bem-estar, a expressão de sentimentos, a autonomia e a interação entre pares, bem como o papel do educador enquanto mediador destas aprendizagens. Através da análise de práticas concretas em contexto de estágio, pretendeu-se refletir sobre estratégias pedagógicas que tornem a leitura uma experiência significativa e promotora de aprendizagens relevantes para cada criança.

Neste sentido, este trabalho fundamenta-se na importância da mediação pedagógica, onde o educador de infância desempenha um papel essencial, dinamizando momentos de leitura, que promovem a reflexão e a compreensão do texto pelas crianças. Como referiu Landeiro (2009), a leitura em voz alta é "um ato de aprendizagem e não apenas uma simples memorização de um

texto" (cit. em Coradinho, 2020, p. 33), uma vez que envolve compreensão, reflexão e interpretação.

Conforme estabelecido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), redigidas por Silva et al. (2016) é fundamental que o educador disponibilize livros e materiais de leitura de qualidade, tanto no seu conteúdo como no ponto de vista estético, para que as crianças possam experienciar práticas literárias que favoreçam o seu desenvolvimento. A qualidade estética e o conteúdo dos livros contribuem para o interesse das crianças pela leitura, criando um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem e à exploração de novos significados.

Para além do enfoque no desenvolvimento global das crianças através da leitura, este relatório procura ainda reconhecer a importância da diversidade cultural nos contextos educativos, valorizando as experiências, identidades e origens das crianças. A leitura de livros foi também utilizada como meio para promover o respeito pelas diferenças e o conhecimento de outras culturas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa. Esta perspetiva será retomada ao longo do relatório, nomeadamente na descrição do contexto, nas experiências educativas desenvolvidas e na reflexão final.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar proporciona aos educadores ferramentas essenciais para atuar em diferentes contextos da educação de infância, incluindo creche e EPE. A PES foi realizada em ambos os contextos, com 140 horas (28 dias) dedicadas à educação em creche e 220 horas (44 dias) à EPE, permitindo uma observação e intervenção diversificada. Durante o estágio, a mestranda recorreu a documentos orientadores, como as OCEPE, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) e os pressupostos pedagógicos da perspetiva HighScope, para sustentar a sua prática e proporcionar experiências significativas às crianças.

A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando métodos como a observação participante e a análise dos portfólios das crianças, permitindo uma compreensão mais profunda das suas reações e aprendizagens durante os momentos de leitura. Esta investigação assumiu também um carácter de investigação-ação, na medida em que a mestranda procurou intervir de forma intencional e reflexiva na prática educativa, avaliando continuamente os efeitos das suas ações e ajustando as estratégias pedagógicas em função das necessidades observadas nas crianças.

Assim, os dados recolhidos foram analisados de forma reflexiva, alinhando a prática pedagógica com os objetivos do estágio, tanto no âmbito da investigação quanto na ação educativa.

A estrutura do relatório está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal, contextualizando a importância da leitura no desenvolvimento infantil e destacando as abordagens teóricas que sustentam esta prática. O segundo capítulo descreve os contextos de estágio, abordando a metodologia adotada, os processos de observação, a planificação educativa, bem como os processos de reflexão e avaliação da ação educativa. O terceiro capítulo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio, com ênfase na dinamização da leitura de livros e na observação, na participação e no envolvimento das crianças na experiência educativa. Por fim, a reflexão final sintetiza as aprendizagens construídas ao longo do estágio e as implicações desta experiência para a prática profissional futura.

Os apêndices incluem documentos relevantes para a compreensão do trabalho desenvolvido, tais como planificações, registos de observação, exemplos de materiais utilizados, instrumentos de recolha de dados e registos fotográficos das atividades realizadas. Estes registos visuais permitem uma visão mais aprofundada do processo formativo, da intervenção pedagógica e da investigação realizada. Os registos fotográficos encontram-se referenciados no índice dos apêndices, sob a designação registos fotográficos.

Ao longo deste trabalho, pretende-se evidenciar a importância da leitura na infância e como esta pode contribuir para o desenvolvimento global das crianças, favorecendo, entre outras competências, a linguagem, a imaginação e a construção de significados.

Para além da análise da prática educativa centrada na leitura, este relatório reflete igualmente o percurso de aprendizagem profissional da mestranda ao longo do estágio. A planificação e implementação de atividades de leitura, recorrendo a estratégias diversificadas como o uso de fantoches, diferentes entoações vocais, objetos relacionados com as histórias e a técnica *teacher in role*, permitiram o desenvolvimento de competências essenciais ao perfil do educador de infância. Destacam-se, entre outras, a capacidade de promover experiências significativas e envolventes, a escuta ativa, a intencionalidade pedagógica e a reflexão crítica sobre a própria prática. A reflexão final constituiu um momento fundamental para consolidar estas

aprendizagens, permitindo à mestranda reconhecer os seus progressos, identificar desafios e projetar futuras melhorias enquanto profissional em formação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este capítulo inicia-se com uma breve apresentação do enquadramento teórico e legal da Educação de Infância em Portugal, focando-se nas diretrizes que orientam a prática em educação creche e em EPE. Seguidamente, serão explorados os referenciais teóricos sobre a diversidade cultural e o papel da leitura no desenvolvimento infantil. Por fim, será analisada a abordagem pedagógica adotada, com destaque para a metodologia HighScope e o papel do educador na construção de ambientes inclusivos e estimulantes.

Em Portugal, a emergência da leitura na primeira infância, tanto em contexto de Educação em Creche quanto de EPE, sublinha a importância de promover o desenvolvimento integral das crianças, com especial foco na literacia desde os primeiros anos de vida. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios da educação inclusiva, incentiva práticas pedagógicas que assegurem o acesso a materiais e atividades que promovam a leitura. Esta inclusão vai além do simples acesso, traduzindo-se na criação de oportunidades para todas as crianças, independentemente das suas condições, permitindo-lhes beneficiar de práticas pedagógicas que envolvam livros. Como referido no Decreto-Lei n.º 54/2018:

Este decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

A legislação atual, e em particular as OCEPE, na Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, enfatiza o livro não apenas como meio de escuta, mas também como recurso fundamental na aproximação à escrita.

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Silva et al., 2016, p.66)

Deste modo, a leitura de livros na educação de infância assume um papel central no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o crescimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Esta prática está profundamente enraizada nos princípios das OCEPE e das OPC, visto que valorizam a criação de contextos ricos em linguagem e comunicação, promotores de experiências significativas, lúdicas e culturalmente diversas.

Segundo as OPC, as experiências de linguagem e comunicação devem ser vividas em contextos socialmente significativos, possibilitando que a criança, enquanto sujeito ativo do seu desenvolvimento, explore, se expresse e comunique com os outros. A área de experiência "Linguagem e comunicação" nas OPC e a área de conteúdo com o mesmo nome nas OCEPE evidenciam que a leitura de livros é uma ferramenta privilegiada para apoiar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Através da leitura, as crianças ampliam o seu vocabulário, compreendem diferentes estruturas narrativas, entram em contacto com novos conceitos e desenvolvem capacidades de escuta, compreensão e expressão verbal.

A literatura na infância desempenha ainda um papel crucial na valorização da diversidade cultural. De acordo com o guião *Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas* (DGE, 2019), a promoção da inclusão deve incorporar práticas que respeitem e valorizem as diferenças culturais e linguísticas das crianças. A seleção de livros e materiais diversificados permite que todas as crianças se sintam representadas e respeitadas no contexto educativo, fortalecendo o sentimento de pertença e identidade cultural. Silva et al. (2016) afirmam que "criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita" (p. 67), evidenciando a importância da escolha cuidadosa de recursos que favoreçam esses processos.

As OPC e OCEPE reforçam o papel fundamental do educador na disponibilização de livros de qualidade, adequados à faixa etária das crianças, promovendo tanto a exploração livre quanto os momentos de leitura em voz alta. Esta prática não só incentiva o contacto com a linguagem escrita, mas também contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura e da sensibilidade estética. Como sublinham Marques et al. (2024), é essencial que o educador disponibilize materiais que incluam "livros de qualidade, adequados às idades das crianças, bem como imagens de contextos reais e familiares das crianças, para serem explorados autonomamente, com os pares ou em interação com um adulto" (p. 78).

Neste enquadramento, a imagem da criança subjacente às práticas pedagógicas deve ser a de uma criança competente, curiosa e com agência sobre o seu processo de aprendizagem. Esta perspetiva é sustentada por autores como Malaguzzi (1998), que destaca a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de construir conhecimento em interação com o meio (cit. por Rodrigues, 2016, p.9). Assim, a leitura de livros, quando

integrada num ambiente relacional de qualidade, promove a construção de sentido, permitindo à criança interpretar o mundo, expressar emoções e imaginar possibilidades.

O conceito de literacia tem vindo a assumir um papel central nas práticas educativas, nomeadamente na educação de infância. Mais do que a simples aquisição da leitura e da escrita, a literacia envolve a capacidade de utilizar a linguagem escrita de forma funcional e significativa em diversos contextos do quotidiano. Como afirmam Benavente et al. (1996) citado em Mata (2006), a literacia pode ser entendida como "as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos de uso corrente na vida quotidiana" (p. 16). Deste modo, compreende-se que a literacia não se reduz ao domínio técnico, mas está profundamente ligada à integração da linguagem escrita na vida social e pessoal.

É neste sentido que se reconhece a importância de ambientes educativos ricos na linguagem escrita, nos quais permitem que as crianças possam interagir com diferentes formas e funções da leitura e da escrita. Teale e Yokota (2000) citado em Mata (2006) sublinham que "a leitura, a escrita e a linguagem oral desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada e não sequencialmente" (p. 5), o que reforça a necessidade de experiências integradas desde a primeira infância. Também Taylor (1983), citado em Mata (2006) destaca que as crianças "aprendem a leitura como uma forma de ouvir e a escrita como uma forma de falar" (p. 19), evidenciando o papel essencial do ambiente familiar e social no desenvolvimento destas competências.

A imagem da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento é igualmente valorizada por autores como Goodman (1996a) citado em Mata (2006), que defende que "as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo – o ambiente de linguagem escrita" (p. 25). Este autor propõe cinco "raízes da literacia" que se desenvolvem de forma interligada: (1) competências situacionais; (2) discurso associado à linguagem escrita; (3) funções e formas de escrita; (4) uso da linguagem oral para falar sobre a linguagem escrita; e (5) competências metacognitivas e metalinguísticas. Estas raízes sustentam o processo psicogenético da literacia, que se constrói através da interação da criança com o meio, e não apenas através da instrução formal (Mata, 2006).

Para além do contexto escolar, a família também desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da literacia na educação de infância. A construção da literacia é, portanto, fortemente influenciada pelo contexto sociocultural em que a criança está inserida.

Porque a sala de atividades está impregnada de palavras escritas, porque a Ana está constantemente a ler histórias às crianças, as crianças estão altamente motivadas para a literacia. As ferramentas da literacia tornam-se num meio de as crianças produzirem significados e terem acesso à cultura mais alargada da comunidade em que estão inseridas” (Vasconcelos, 1997a, cit. por Mata, 2006, p. 194).

Esta perspetiva destaca o valor do contacto significativo com a linguagem escrita, enquanto elemento mediador da aprendizagem e da participação social.

Neste quadro, a literacia familiar surge como uma dimensão central. Auerbach (1995, 1997) citado em Mata (2006), identifica duas abordagens distintas neste domínio: uma centrada na transposição de práticas escolares para o meio familiar; outra que valoriza as práticas já existentes nas famílias, reconhecendo o seu valor cultural e social. Esta última abordagem considera que “o contexto social é visto como uma fonte rica que pode apoiar mais do que impedir a aprendizagem” (p. 65). Também Purcell-Gates (2001) citado em Mata (2006) reforça esta visão ao afirmar que o conhecimento emergente da literacia é fortemente influenciado pelos comportamentos de leitura e escrita observados no contexto familiar. Segundo a autora,

não é só o conhecimento da criança sobre a linguagem que se expande quando alguém lhes lê, como a sua compreensão conceptual da natureza simbólica do escrito são todos afectados pelo grau de leitura e de escrita das pessoas nas suas casas (p. 74).

Estas perspetivas encontram eco nos documentos orientadores nacionais, como as OCEPE, que defendem uma abordagem holística e contextualizada da aprendizagem. As OCEPE (2016) enfatizam que a criança deve ser apoiada a "usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação" (p. 83), promovendo aprendizagens com significado. Ao mesmo tempo, valoriza-se a apreciação de manifestações artísticas e visuais, bem como a autonomia, ao permitir que a criança "vá adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades" (p. 59).

Em suma, o desenvolvimento da literacia na educação de infância é um processo que se enraíza na interação entre a criança e o seu contexto social e cultural. Envolve a mediação do educador, a riqueza dos ambientes educativos, o valor das práticas familiares e a construção ativa do conhecimento pela criança. Reconhecer esta complexidade é essencial para promover

experiências educativas que respeitem os ritmos, as identidades e os modos próprios de aprender de cada criança.

O papel do educador, conforme definido pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, consiste em criar oportunidades de aprendizagem ajustadas às necessidades e interesses das crianças, mediando as suas experiências com intencionalidade educativa. O educador deve posicionar-se como facilitador e mediador da aprendizagem, alinhando-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1978) citado em Fino, s.d., p.1, que descreve a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que consegue realizar com o apoio de um adulto ou de um par mais competente. Assim, ao selecionar livros adequados, modelar comportamentos leitores, fazer perguntas abertas e criar um ambiente afetivo e seguro, o educador apoia a criança a sair da sua zona de conforto, promovendo aprendizagens mais profundas e significativas.

O documento *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância* (Sim Sim et al., 2008) ressalta o papel mediador do educador, que deve assumir atitudes facilitadoras da linguagem, falar de forma clara e pausadamente, respeitar turnos de fala, expandir enunciados das crianças e usar perguntas abertas. Este diálogo constante, mesmo em situações informais, é descrito como um “jogo de aprendizagem a dois” que promove a construção da comunicação. Paralelamente, a brochura destaca a importância de promover a consciência linguística (fonológica, lexical e sintática) através de jogos, rimas e leitura regular, preparando a criança para futuras aprendizagens no domínio da leitura e da escrita. Por fim, salienta-se a necessidade de criar contextos variados e autênticos de leitura, nomeadamente através da dramatização de histórias, da leitura de imagens e da exploração de diferentes géneros textuais, os quais estimulam o envolvimento ativo da criança e a construção de sentido.

Em suma, a leitura de livros constitui uma prática pedagógica essencial, não só pelo seu valor educativo, mas também pela sua capacidade de criar vínculos afetivos, estimular o prazer de aprender e fomentar o desenvolvimento global da criança. O educador, enquanto mediador atento e sensível, tem um papel determinante na criação de ambientes ricos em experiências literárias, que promovam o envolvimento, a curiosidade e a aprendizagem significativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) reconhece a EPE como a primeira etapa da educação, sublinhando o seu papel no desenvolvimento integral da criança. Neste contexto,

um dos objetivos fundamentais é: “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”.

A abordagem HighScope destaca a importância da organização do espaço e do tempo na promoção da literacia emergente. De acordo com "A Descoberta da Escrita" (Mata, 2008), a interação com materiais escritos desde cedo favorece a construção de significados e a apropriação da linguagem escrita. O educador tem um papel essencial na organização de contextos que incentivem a curiosidade e a exploração da escrita através de jogos simbólicos e atividades de leitura partilhada. A organização dos espaços e das rotinas diárias deve ser estruturada de forma a promover momentos intencionais de leitura e escrita, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades equitativas de envolvimento com a linguagem escrita e oral.

No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, é reforçada a importância do papel do educador como mediador da aprendizagem, garantindo um ambiente estimulante e diversificado. Segundo o capítulo III “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, o educador deve:

d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa; e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio.

Em Portugal, o Plano Nacional de Leitura (PNL) promove iniciativas de incentivo à leitura desde a infância, apoiando assim a criação de ambiente mais ricos em leitura, tanto na Educação de Creche como na EPE. A nível europeu, o Quadro Europeu de Competência Digital destaca a importância das práticas de literacia digital desde a infância. O uso de recursos educativos interativos, podem apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita, introduzindo as crianças às tecnologias de forma significativa e adequada. Neste contexto, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores visa apoiar os educadores no desenvolvimento das suas competências digitais, oferecendo um enquadramento comum de referência para a promoção da literacia digital nas suas práticas pedagógicas.

O Plano Nacional das Artes (PNA), lançado por Vale et al. (2019), reforça a importância das artes no desenvolvimento integral da criança, ao valorizar a ligação entre o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade estética e artística. Este documento realça que o contacto regular

com práticas artísticas, como a criação, apreciação e reflexão, potencia não só competências cognitivas e emocionais, como também sociais e culturais. Neste sentido, a leitura pode e deve ser encarada não apenas como um ato funcional ou técnico, mas como uma forma de expressão artística e estética, que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da consciência social e cultural da criança.

A leitura de livros ilustrados, a dramatização de histórias, o uso expressivo da voz, a criação de painéis artísticos a partir da narrativa, como foi concretizado nas atividades com o livro *A Nossa Pele Arco-Íris* são formas de dar corpo à leitura como arte, permitindo à criança expressar-se, interpretar e representar o mundo que a rodeia. Assim, a leitura transforma-se numa experiência sensorial, afetiva e criativa, que está em sintonia com os princípios do PNA, sendo promover a participação ativa das crianças nas práticas culturais e integrar as expressões artísticas no quotidiano educativo.

A leitura, tal como a pintura ou a música, permite à criança viver emoções, conhecer diferentes culturas e desenvolver uma identidade pessoal e coletiva, reforçando a ideia de que todas as crianças devem ter acesso à arte e à cultura desde a infância. Deste modo, o papel do educador não se limita a ensinar a ler, mas a criar experiências literárias significativas, que envolvam as crianças na fruição estética do texto e da imagem, favorecendo a construção de sentido e a valorização da diversidade.

A articulação entre o PNA e as OCEPE revela uma visão comum, visto que ambas defendem a educação como espaço de liberdade criativa, respeito pela individualidade e promoção do pensamento crítico. Esta abordagem valoriza não só o desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas, mas também o enriquecimento do imaginário e da expressão simbólica da criança, através de práticas pedagógicas que integrem a leitura como linguagem artística e cultural.

A nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF) reconhece que a educação de qualidade e o acesso a materiais educativos, como os livros, são direitos fundamentais. Neste sentido, o Princípio 7º destaca:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade

cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (p. 2)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, define um conjunto de competências essenciais que devem orientar a formação dos alunos ao longo do seu percurso educativo. Embora estas competências sejam geralmente descritas para níveis mais avançados da escolaridade, os seus fundamentos começam a ser lançados desde os primeiros anos de vida, tornando-se particularmente relevantes no contexto da educação pré-escolar.

Na área de Linguagens e Textos, o PASEO valoriza a utilização eficaz de diferentes códigos para exprimir e representar conhecimento em múltiplas dimensões, nomeadamente através das linguagens oral, escrita, visual, artística e multimodal. Reconhece que os alunos devem ser capazes de comunicar e construir significados recorrendo a linguagens verbais e não verbais, utilizando gestos, sons, palavras, números e imagens, assim como dominar os códigos que os capacitam para a leitura e escrita. No contexto da educação de infância, este domínio das linguagens corresponde ao desenvolvimento da literacia emergente, que se concretiza através da exploração e apropriação dos códigos linguísticos e simbólicos presentes nas histórias, nas ilustrações e nas dramatizações. As atividades desenvolvidas com livros infantis permitem às crianças atribuir um significado ao texto e à imagem, partilhar interpretações, construir conhecimento e desenvolver competências sociais e emocionais, centrando-se na construção de sentido, na partilha de significados e no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Paralelamente, a área de Informação e Comunicação no documento PASEO, esta destaca-se pela importância da seleção, análise e partilha de informação, sendo competências que, embora descritas para fases escolares posteriores, têm as suas bases construídas desde a infância. As práticas pedagógicas desenvolvidas promoveram a escuta ativa, a partilha de ideias e a organização da informação, incentivando as crianças a interpretar imagens, recontar histórias e comunicar ideias em grupo. Esta dinâmica favoreceu a expressão oral, o pensamento crítico e a partilha do conhecimento, evidenciando ainda a relevância da apresentação das aprendizagens à comunidade educativa, por meio de painéis coletivos, vídeos e cadernos ilustrados, consolidando uma aprendizagem ativa, participativa e intencional.

No domínio do Pensamento Crítico e Criativo, o PASEO define competências que envolvem a observação, análise e argumentação fundamentada sobre informação, experiências e ideias,

bem como a geração e aplicação de novas ideias em diferentes contextos. Estas competências implicam a capacidade de pensar de modo abrangente e em profundidade, de convocar conhecimentos variados e de prever e avaliar o impacto das decisões tomadas. No trabalho com as crianças, o pensamento crítico e criativo foi incentivado por meio da interpretação dos textos e imagens, da construção coletiva de significados e do estímulo à imaginação, à inventividade e à flexibilidade para encontrar soluções e criar novos cenários.

Já a área do Relacionamento Interpessoal é igualmente fundamental para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo competências sociais e emocionais que permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações e trabalhar em equipa. As atividades desenvolvidas favoreceram comportamentos de cooperação, partilha e colaboração, promovendo a tolerância, a empatia e a responsabilidade. As crianças foram estimuladas a argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo formas de estar e participar socialmente, tanto em contextos presenciais como em rede. Este processo contribuiu para a construção de relações positivas, para o respeito pela diversidade e para a resolução pacífica de conflitos.

Por fim, a área da Sensibilidade Estética e Artística reconhece o papel da experimentação, interpretação e fruição das diversas manifestações culturais no desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. O contacto com diferentes formas de arte, o domínio de processos técnicos e performativos, e a valorização do património cultural são competências essenciais para a construção de critérios estéticos e para a apreciação crítica das produções artísticas. No contexto da educação de infância, as experiências com dramatizações, manipulação de materiais, exploração dos livros ilustrados e outras atividades artísticas proporcionaram às crianças oportunidades para desenvolver o sentido estético, a criatividade e o gosto cultural, integrando a aprendizagem num contexto sociocultural amplo.

Assim, as áreas de competências definidas pelo PASEO fundamentam e legitimam a abordagem pedagógica adotada, centrada na promoção da literacia emergente, do pensamento crítico e criativo, das competências sociais e emocionais, e da sensibilização artística desde a infância, constituindo uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças.

A leitura desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de memórias significativas, o desenvolvimento cognitivo e emocional e a ligação

ao mundo da imaginação e do conhecimento. Para além de ser uma atividade de lazer, a leitura é uma experiência transformadora, que acompanha a criança ao longo da vida e influencia a sua relação com a aprendizagem. Neste sentido, Proust (2003) citado em Hohmann, & Weikard (2004) expressa esta ideia de forma poética ao afirmar: “Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido” (p. 127). Esta reflexão sublinha como a leitura não só marca a infância, mas também se torna um elemento central na construção das experiências e da identidade da criança.

A literatura especializada sublinha a importância da introdução à leitura desde tenra idade. Segundo Teale e Sulzby (1986) citado em Hohmann, & Weikard (2004) diz-nos que o conceito de “emergência da literacia” refere-se ao conjunto de comportamentos relacionados com a leitura e a escrita que se manifestam antes do domínio formal dessas competências (p.127). Estes comportamentos iniciais, como o folhear de livros e a associação de imagens às palavras, são fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas e devem ser incentivados desde cedo nas práticas pedagógicas. A prática da leitura nesta fase inicial não se limita à mera aprendizagem do alfabeto, ela abrange também o desenvolvimento da compreensão, do vocabulário e das habilidades de comunicação. Proença (2010) expressa que:

A literatura infantil é passível de gerar efeitos significativamente enriquecedores e de concretizar formas múltiplas de acesso à fruição do imaginário precoce. Através dela, a criança tem possibilidade de aceder ao conhecimento particular do mundo, expandindo os seus horizontes nas perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando, assim, suporte para uma adesão à leitura (Capítulo II, p. 10).

A literatura infantil vai além do simples entretenimento, expandindo os horizontes das crianças em várias dimensões, como a cognitiva, linguística e cultural. Os livros infantis, especialmente os que combinam ilustrações ricas e narrativas cativantes, ajudam as crianças a compreender conceitos, refletir sobre diferentes contextos e familiarizar-se com diversas perspetivas culturais. Além disso, a leitura de livros ilustrados favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e estimula a criatividade, permitindo que as crianças explorem as narrativas de forma independente e criem as suas próprias interpretações.

Além disso, a literatura tem um papel fundamental na construção das relações sociais. Através das histórias, as crianças aprendem a entender e a respeitar as diferenças, desenvolvendo empatia e habilidades interpessoais. Elas são expostas a diferentes formas de pensar e agir, o que promove a compreensão do outro e o respeito pela diversidade nas suas interações. Esta é

uma dimensão importante do desenvolvimento, pois as relações sociais são moldadas pelas experiências culturais e cognitivas adquiridas por meio da leitura.

Os livros também incentivam a imaginação das crianças, permitindo-lhes criar narrativas de forma autónoma, sem precisar de ajuda de um adulto para ler a história. Se as crianças ficarem curiosas para saberem o que está escrito no livro, serão elas mesmas a procurar ajuda para a leitura. Esses benefícios são apoiados por estudos que mostram que crianças expostas à leitura desde cedo têm melhor desempenho em tarefas escolares no futuro (Mol & Bus, 2011, cit em Silva, 2019).

O envolvimento das famílias neste processo é igualmente essencial. A literacia familiar, como sublinha Mata (2006), constitui um ambiente privilegiado para a descoberta da linguagem escrita, uma vez que os contextos familiares que valorizam os livros e a leitura contribuem para o desenvolvimento linguístico e emocional da criança. As práticas de leitura em casa, as visitas à biblioteca, a partilha de histórias familiares e o exemplo dos adultos como leitores são fatores que potenciam o interesse e o envolvimento das crianças com os livros.

Entre os vários tipos de livros, o livro-álbum destaca-se como um dos mais apropriados para a infância, uma vez que a interação entre texto e imagem possibilita múltiplos significados. Ramos (2011) como citado em Silva (2019) descreve o livro-álbum como "o maior contributo (e o mais inovador) da literatura para a infância no universo literário" (p. 111). O carácter inovador do livro-álbum deve-se à sua composição textual e visual, onde cada elemento, do texto às ilustrações, da capa à tipografia, contribui para a construção de múltiplos sentidos. Como afirma Ramos (2011),

muito provavelmente se justifica pela sua complexa composição textual e paratextual em que todas - e cada uma das - partes do livro são intencionalmente fabricadas em prol da produção de possibilidade(s) de sentidos (no plural) para o leitor. Logo, a intencionalidade é a palavra que rege o processo da sua elaboração, desde a escrita, ilustração e edição (cit. em Silva, 2019, p.111).

Neste sentido, além do escritor e do ilustrador, um terceiro profissional desempenha um papel essencial na criação do livro-álbum: o designer. Este é responsável por decisões que influenciam a dimensão física e simbólica da obra, como a capa, a contracapa, as guardas, os elementos tipográficos, a composição gráfica e até os espaços em branco, que deixam de ser vazios para se tornarem dotados de sentidos. Conforme Ramos (2011), "esses aspetos são fundamentais na construção de uma leitura que integra o texto, a imagem e o design, tornando

o livro-álbum uma peça artística única.” (cit em Silva, 2019, p.111). Como é uma peça artística única, o livro-álbum chama a atenção das crianças pequenas, ajudando no desenvolvimento do pensamento crítico e no jogo de faz-de-conta, permitindo-lhes não só viver a história, mas também criar uma nova história.

A literatura infantil desempenha um papel crucial na introdução de conceitos como a diversidade cultural. De acordo com Short (2011), a diversidade na literatura ajuda as crianças a respeitar e compreender as diferentes culturas, identidades e experiências pessoais e sociais (cit em Silva, 2019, p.111). Segundo Silva et al. (2016) e Marques et al. (2024), a literatura e a diversidade cultural estão profundamente interligadas. Silva et al. (2016) afirmam que “o respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, permite que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (p. 60).

Por sua vez, Marques et al. (2024) abordam a importância de que:

Ao ouvir contar ou ler uma história a criança tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida e pode ainda apreender modos matemáticos de representar o mundo. As histórias expressam concepções sobre o mundo, conceitos, relações sociais, emoções, valores, práticas sociais, tradições, etc. Ao ouvir uma história a criança reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte. Estas e outras práticas culturais permitem uma aprendizagem articulada, holística e integrada por parte das crianças (p. 73).

A abordagem HighScope, amplamente adotada em contextos de EPE, não só reconhece a biblioteca como um espaço fundamental, mas também valoriza a autonomia da criança na escolha dos materiais de leitura. Ela defende que a educação deve ser centrada na criança, promovendo experiências educativas que incentivem a curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. A criação de uma área de livros dentro deste contexto é uma forma de promover a aprendizagem ativa, onde as crianças são encorajadas a explorar, a interagir com os livros e a construir o seu próprio conhecimento, com a ajuda de um ambiente estimulante e interativo (Formosinho, 2020). Essa prática pedagógica está alinhada com o princípio da aprendizagem através da exploração, permitindo que a criança desenvolva o gosto pela leitura de forma natural e envolvente.

No contexto da creche, a adoção da abordagem HighScope centra-se na criação de uma área de livros, que desempenha um papel essencial na promoção de experiências educativas enriquecedoras e duradouras, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das

crianças. As bibliotecas proporcionam um ambiente rico em estímulos visuais, táteis e auditivos, que favorece a exploração sensorial dos livros, despertando a curiosidade e o interesse pela leitura. Durante as PES, verificou-se a importância de utilizar a biblioteca como um espaço de mediação pedagógica, onde o educador promove momentos de leitura partilhada, utilizando estratégias como a expressão facial, a entoação de voz e o uso de objetos ou fantoches, para envolver as crianças e facilitar a compreensão das narrativas. A oferta de livros adequados à faixa etária e a sua acessibilidade fomentam o desenvolvimento da literacia emergente e contribuem para a construção de uma atitude positiva face à leitura desde os primeiros meses de vida.

Como afirma Horn (2004), citado em Hank & Brancher (2006), "é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções", o que destaca a importância do ambiente na aprendizagem e os estudos comprovam que a leitura em voz alta desde cedo tem um impacto significativo na aquisição da literacia. Allison e Watson (1994), citado em Hank & Brancher (2006), demonstraram que crianças envolvidas em práticas de leitura desde tenra idade apresentavam melhores níveis de leitura emergente, enquanto Wells (1986), citado em Hank & Brancher (2006), concluiu que as crianças que ouviram, em média, seis mil histórias até aos cinco anos se tornaram leitores mais competentes. Estes dados reforçam a importância de uma área de leitura bem equipada e acessível, capaz de estimular o gosto pelos livros desde os primeiros anos.

A área de leitura deve ser localizada num ambiente tranquilo, afastado das zonas de brincadeira mais agitadas e equipada com materiais adequados à faixa etária das crianças. Os livros podem ainda ser integrados noutras atividades, como "ler" para bonecas ou transportá-los para diferentes áreas da sala. Uma área de leitura bem estruturada não só incentiva o prazer pela leitura, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (Hohmann & Weikard, 2004).

A promoção do empréstimo de livros para casa, ainda que simples, estabeleceu uma ponte entre o contexto educativo e o contexto familiar, permitindo que as crianças e as suas famílias vivenciem o prazer da leitura de forma conjunta. Esta articulação reforça o papel da família na literacia inicial, alinhando-se com as orientações das OCEPE (2016) que destacam a importância de criar "contextos significativos para o contacto com a linguagem escrita" (p. 81).

No contexto de creche, a biblioteca escolar assume um papel ampliado no desenvolvimento das competências de literacia, atuando como espaço de descoberta, experimentação e expressão cultural. As crianças, com maior autonomia e capacidade de compreensão, beneficiam da diversidade de géneros textuais e da variedade de formatos oferecidos pela biblioteca, que estimulam a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico. Durante o estágio, a utilização da biblioteca como recurso pedagógico permitiu o desenvolvimento de projetos de leitura que envolveram a exploração colaborativa de livros, atividades dramáticas, a relação entre textos e as experiências vividas pelas crianças. O empréstimo regular de livros para casa reforçou a ligação entre o espaço escolar e a família, promovendo o envolvimento parental e a continuidade das práticas de leitura.

A literatura infantil tem um papel crucial não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças. A criação de espaços dedicados à leitura, como as áreas de livros nas creches e escolas, é uma prática pedagógica essencial, que visa estimular a curiosidade, a empatia e a reflexão. O desenvolvimento do gosto pela leitura desde a infância contribui de forma significativa para o fortalecimento de competências linguísticas, cognitivas e emocionais, como salientam Horn (2004) e Hohmann & Weikard (2004).

Este uso articulado da biblioteca está em consonância com as OCEPE (2016), que recomendam “proporcionar às crianças múltiplas oportunidades de contacto com a linguagem escrita em contextos significativos” (p. 81), valorizando a literacia como prática social e cultural. A biblioteca, assim, transcende o papel de mero espaço de armazenamento de livros, tornando-se um polo dinamizador da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, promovendo o prazer da leitura e o reconhecimento da criança como agente ativo do seu percurso educativo.

Elinor Goldschmied destaca a importância de adaptar as práticas de leitura às necessidades individuais das crianças, sugerindo que grupos pequenos são mais eficazes para promover a interação e o envolvimento durante a leitura (Goldschmied & Jackson, 2023). As bibliotecas desempenham um papel fundamental, pois, além de oferecerem uma variedade de livros, muitas vezes promovem atividades para crianças de várias faixas etárias. Como afirmam Goldschmied & Jackson (2023),

As visitas à biblioteca municipal podem começar muito cedo na vida da criança e sempre que possível os pais devem ser também envolvidos. O infântário (creche ou creche familiar) já terá provavelmente uma boa relação com o Bibliotecário Infantil e poderá

fazer um contrato para ficar durante determinado período de tempo com livros pertencentes à biblioteca. Alguns pais precisam de ser convencidos de que uma criança nunca é pequena demais para pedir emprestado um livro que pode ler ou mostrar em casa (p.151).

Na EPE, é essencial promover a criação e dinamização de uma biblioteca escolar que funcione como um espaço de participação ativa para as crianças, possibilitando que estas se tornem leitoras envolvidas e motivadas. Esta iniciativa, fundamentada nos princípios das OCEPE, contribui para o desenvolvimento da literacia emergente, estimulando o gosto pela leitura desde os primeiros anos. Para garantir o sucesso desta prática educativa, é importante adotar uma abordagem colaborativa que envolva educadores, famílias e as próprias crianças, promovendo a construção coletiva de um ambiente rico em experiências literárias. Como afirma Jolibert (2003),

a biblioteca da escola é um lugar e um instrumento indispensável, sendo essencial que ela seja encarada como um projeto coletivo que reúne crianças, professores e pais. A criação deste espaço pode envolver desde a reutilização de materiais recuperados até a busca por subsídios e empréstimos de livros. Esta abordagem não só enriquece o ambiente educativo, como também fortalece a relação das crianças com a leitura, tornando-a uma atividade quotidiana e significativa (p.104).

Assim, a biblioteca, nas suas diferentes formas e adaptações, contribui decisivamente para o desenvolvimento global da criança, promovendo não só competências linguísticas e cognitivas, como também emocionais e sociais, alinhando-se com os princípios da literacia emergente e da participação ativa da criança no seu percurso educativo.

Em síntese, a literatura infantil e os espaços dedicados à leitura desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ao estimularem a imaginação, a criatividade e a compreensão cultural. A promoção da leitura desde a infância deve ser incentivada em diversos contextos educativos, uma vez que cria as bases para um futuro literário, crítico e inclusivo, formando assim cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade. A leitura infantil e os espaços de leitura são determinantes na formação integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais. Ao criar ambientes ricos em recursos literários e ao adotar abordagens pedagógicas inclusivas, os educadores desempenham um papel central na construção de uma sociedade mais literata, empática e crítica. Quando a literatura infantil é integrada de forma significativa nos contextos educativos, permite que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura, ampliem a sua visão do mundo e se conectem com as diferenças culturais e sociedades. A criação de espaços como áreas de leitura, bibliotecas e a utilização de recursos como o livro-álbum são práticas pedagógicas fundamentais para o sucesso da literacia

emergente, preparando-as para um futuro mais consciente e capaz de enfrentar os desafios do mundo atual.

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

Este capítulo apresenta a caracterização dos contextos onde decorram as PES, descrevendo a instituição, a sua organização e as práticas pedagógicas adotadas, com especial destaque para a importância da literatura na educação de infância. Adicionalmente, é abordada a metodologia de investigação utilizada, incluindo os métodos de recolha e análise de dados, de modo a sustentar a abordagem qualitativa do estudo.

2.1. CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Creche é uma instituição educativa que, desde 1993, oferece às crianças um ambiente seguro, estimulante e orientado para o seu desenvolvimento integral. O espaço físico, que inclui uma biblioteca, um ginásio e áreas verdes, foi projetado para promover o bem-estar e a aprendizagem ativa. Além disso, a instituição valoriza fortemente a interação com as famílias e a comunidade, destacando-se pela implementação de projetos inovadores, como o “Passos d’Arte” (cultural), “Zé Verdinho” (ambiental) e a biblioteca escolar “Árvore do Saber”, que enriquecem as experiências educativas.

A abordagem pedagógica adota o modelo HighScope, que organiza o espaço em áreas de atividades, como a construção, a expressão plástica, a biblioteca e a casinha, promovendo assim a autonomia e a participação ativa das crianças. Este modelo incentiva as crianças a planear, a executar e a refletir sobre as suas ações, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais (Weikart & Schweinhart, 2006). Louis Torelli & Charles Durrett (1998) dizem-nos que:

Acreditamos que os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador. Também acreditamos que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes (cit. em Goldschmied & Jackson, 2023 p. 99).

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

Na Sala Laranja, destinada a crianças entre os 24 e 36 meses, onde decorreu a PES em contexto de creche, o espaço está organizado em cinco áreas distintas, concebidas para estimular a criatividade, o desenvolvimento motor e as relações interpessoais. Os materiais são acessíveis e etiquetados, favorecendo assim a exploração autónoma e que garantem uma estrutura educativa consistente. A rotina diária combina previsibilidade e flexibilidade, integrando momentos de acolhimento, higiene, refeições, descanso e atividades nas áreas temáticas. As atividades extracurriculares, como a música e a educação física, complementam as oportunidades de aprendizagem. A comunicação frequente com as famílias é central para assegurar uma abordagem integrada e colaborativa entre os contextos familiar e escolar.

O grupo da Sala Laranja é composto por 17 crianças, onde nove são rapazes e oito são raparigas, cujas características individuais contribuem para um ambiente educativo dinâmico e diversificado. Entre as crianças, destacam-se: CB, ativa e comunicativa, mas que necessita de apoio na concentração; CS, extrovertida e com um temperamento forte, demonstrando grande vontade de aprender; e OS, que, embora inicialmente reservada, se tornou mais comunicativa. Também se salienta o FC, com dicção clara e memória excepcional, revelando curiosidade intelectual. As gémeas IS e SS têm personalidades distintas, mas partilham um entusiasmo por jogos e construções, enquanto TA, energético, está a desenvolver competências de partilha e de colaboração. O MP destaca-se pela serenidade e atenção às instruções, ao passo que a MIP, embora comunicativa de forma pausada, responde adequadamente quando incentivada. Outros exemplos incluem JAM, bastante expressivo, e FV, que superou a timidez inicial, uma vez que, entrou mais tarde na instituição e agora participa ativamente.

A dinâmica do grupo é caracterizada por interações ricas, particularmente nas áreas de jogos e de construções, onde a cooperação é evidente. O momento da leitura destaca-se como uma das atividades preferidas, refletindo o entusiasmo das crianças. Bobin (2003) destaca que

Do bebé ao adolescente, sozinho ou em companhia de um colega da mesma idade, de um adulto ou ainda no seio de um grupo, a leitura une e transcende-nos! Como cette parfaite lumière des contes qui contiennent tout, esta perfeita luz dos contos que tudo contém. (cit em Hohmann & Weikard, 2004, p. 205).

Quando surgem conflitos, a educadora promove a autonomia, incentivando negociações e soluções pacíficas. As estratégias pedagógicas incluem atividades individualizadas para respeitar os ritmos e as necessidades de cada criança. Observou-se progresso generalizado na alimentação autónoma, com uma exceção devido a orientações específicas maternas. Neste contexto, a leitura de livros revelou-se uma ferramenta educativa complementar, ao permitir abordar, de forma simbólica e acessível, temas como a resolução de conflitos, o respeito pelo outro e a construção da autonomia. As histórias apresentadas às crianças incluem situações que envolvem partilhas, desentendimentos e reconciliações entre personagens, oferecendo modelos que as ajudam a refletir sobre os seus próprios comportamentos e emoções. Para além disso, o momento da leitura estimula a linguagem, o pensamento crítico e a escuta ativa, favorecendo a expressão de opiniões, o desenvolvimento da empatia e o respeito pelas ideias dos outros. Ao criar este ambiente de diálogo e partilha em torno da literatura, promove-se não apenas o desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas também o crescimento social e emocional, essenciais para a construção da autonomia e da convivência em grupo.

2.1.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Durante as PES, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, baseada em observação direta, registos descritivos e análise documental. A escolha da observação como técnica de recolha de dados baseou-se, segundo Máximo-Esteves (2008) na sua capacidade de proporcionar um “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), permitindo uma análise detalhada das interações das crianças no ambiente educativo. Concretamente, a observação consistiu na recolha sistemática e participante de dados durante as atividades diárias, registando de forma descritiva e contextualizada as interações, comportamentos e respostas das crianças, com especial atenção à mobilização do modelo HighScope, à organização do espaço e à rotina diária. Estes registos possibilitaram um olhar aprofundado sobre o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Foram analisados aspetos como a organização do espaço, as interações e a rotina, bem como o impacto destas variáveis nas competências das crianças. Diálogos regulares com a equipa pedagógica e as famílias enriqueceram a investigação, oferecendo uma visão colaborativa e abrangente. Segundo Marques et al. (2024), o trabalho em equipa, nomeadamente com as famílias, é fundamental: “o trabalho com as famílias pressupõe um diálogo entre profissionais e famílias, no sentido de conhecer e acompanhar melhor cada bebé, cada criança e de, em parceria, poderem encontrar

caminhos que permitam responder às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa” (p. 82).

O estágio na Creche revelou-se uma experiência enriquecedora, proporcionando uma visão prática da articulação entre o contexto, as práticas pedagógicas e a investigação educativa. A implementação do modelo HighScope demonstrou ser eficaz na promoção da autonomia, da aprendizagem ativa e do bem-estar das crianças. A diversidade de personalidades e de dinâmicas observadas destacou a relevância de uma abordagem pedagógica centrada na criança e de práticas reflexivas que valorizam a inclusão e o desenvolvimento integral. Esta experiência confirmou a importância de um ambiente educativo bem estruturado, no qual a colaboração entre a equipa pedagógica e as famílias é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem.

2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Instituição onde aconteceu a PES no contexto de EPE é uma instituição com uma longa e consistente história no campo da educação de infância. Fundada em 1998, a instituição está no centro de uma área ampla e equipada, com alguns espaços verdes, parque infantil, auditório e até uma sala de exposições. A educação proporcionada visa um desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na aprendizagem ativa, na participação e na construção do conhecimento de forma colaborativa. A instituição integra três salas de educação em creche e três de EPE, com um projeto pedagógico que valoriza a interação entre as crianças e o ambiente, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico.

Relativamente aos recursos humanos da instituição, existem três docentes a exercer funções nas salas de EPE e duas docentes nas salas de educação em creche. A equipa conta ainda com nove ajudantes de ação educativa, distribuídas pelas diferentes salas. Para além destas, integram também a instituição duas trabalhadoras auxiliares e duas profissionais responsáveis pela cozinha, constituindo assim uma equipa exclusivamente composta por mulheres.

A filosofia pedagógica da instituição tem raízes na pedagogia socio-construtivista, que acredita que a aprendizagem é um processo dinâmico e colaborativo, em que as crianças desempenham um papel ativo. Com uma abordagem participativa, a instituição procura garantir que cada

criança tenha a oportunidade de explorar, questionar e construir o seu conhecimento, respeitando o seu ritmo individual e as suas preferências. A metodologia adotada segue as diretrizes da pedagogia HighScope, que se centra na ideia de que a criança deve aprender fazendo, explorando o mundo à sua volta e refletindo sobre todas as suas experiências. Esta aprendizagem ativa é sustentada por práticas pedagógicas que estimulam a autonomia, a resolução de problemas, a cooperação e a responsabilidade.

A metodologia HighScope é um dos principais pilares do projeto curricular de EPE. Esta abordagem tem como base a crença de que as crianças devem ser vistas como agentes do seu próprio aprendizado, capazes de tomar decisões e refletir sobre os resultados das suas ações. A aprendizagem é mais eficaz quando é ativa e fundamentada nas experiências diárias, permitindo que as crianças façam as conexões entre o que aprendem na escola e as situações do seu quotidiano (casa, sociedade, entre outros). A metodologia realça a importância da interação adulto-criança, em que a educadora se torna uma facilitadora, promovendo o pensamento crítico e a resolução de problemas por meio de diálogos ricos e de uma orientação frequente. O currículo é estruturado de forma a proporcionar experiências que incentivem a curiosidade e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

A Educação em Creche e a EPE acolhe crianças com idades entre os três meses e os seis anos, organizadas em salas distintas, de acordo com as suas faixas etárias. A sala de Creche recebe crianças dos zeros aos 36 meses, enquanto a EPE abrange as crianças mais velhas, que já apresentam maior autonomia e capacidade de socialização. O número de crianças no total da Instituição são de 101, sendo estas divididas pelas seis salas que contém. No berçário encontramos nove crianças, na sala de um ano existe 13 crianças, na sala de dois anos existem 17 crianças, na sala A e na sala B, cada uma tem 20 crianças, por fim na sala C contabilizam-se 22 crianças.

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

A sala de atividade onde a mestrande está a estagiar é composta por 20 crianças, onde 12 crianças são meninas e oito são meninos. O grupo demonstra um nível de autonomia considerável, principalmente no que diz respeito a tarefas do quotidiano, como a higiene e as refeições. A maioria das crianças já tem o controlo dos esfíncteres, com exceção de uma criança

que ainda utiliza fralda, visto que esta criança diagnosticada com Necessidades Adicionais de Suporte. Para além disso, as crianças mostram grande entusiasmo e motivação pelas atividades propostas, revelando uma forte capacidade de interação com os adultos e os pares, o que favorece o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

O grupo de crianças é composto por personalidades diversas, onde cada uma traz as suas particularidades e contribuindo para um ambiente rico em aprendizagens e interações. A A, é uma menina proveniente do Nepal, mostrou-se muito envergonhada no início, evitando interações verbais. No entanto, com o passar do tempo e num ambiente acolhedor, começou a sentir-se mais à vontade, interagindo connosco e chamando-nos para brincar e mostrar os seus desenhos, revelando um progresso significativo na sua confiança e socialização.

Por sua vez, a AR, inicialmente tímida, revelou-se surpreendentemente extrovertida e muito inteligente. Desde cedo interagiu com entusiasmo, destacando-se pela sua capacidade de gerar ideias criativas para o projeto que as estagiárias começaram a desenvolver na sala, contribuindo assim, de forma ativa e positiva.

O B, um menino vindo do Brasil, é extremamente focado e demonstra uma inteligência prática. Tem ideias fixas, preferindo realizar as tarefas calmamente e com grande precisão, refletindo um perfil organizado e metódico. Já o BR enfrenta dificuldades na fala, o que por vezes torna a sua comunicação menos clara, exigindo que repita o que diz para ser compreendido, mas, no entanto, mostra-se um menino muito empenhado nas tarefas propostas.

A BA, no início reservada, mostrou-se mais aberta com o tempo. Atualmente, demonstra ser muito perfeccionista, preocupando-se com os detalhes em tudo o que realiza. A BT, por sua vez, é independente e aprecia as atividades propostas pela educadora. Contudo, ainda enfrenta desafios para escrever o seu nome, mas a sua determinação é evidente.

A C é uma menina que necessita de atenção especial, adorando brincar na área da casinha e fazer desenhos, especialmente da sua irmã ou de princesas. Além disso, é uma grande contribuidora de ideias criativas para o projeto da sala. Já o D, apesar de ser muito inteligente, por vezes esconde este aspeto. Ele tem uma paixão particular por desenhos, que realiza sempre que tem oportunidade.

O DO começou por ser muito calmo, mas revelou-se mais ativo com o tempo. Quando concentrado, demonstra grande dedicação nos trabalhos. A F é uma menina cheia de energia, adorando movimento, mas quando foca nos trabalhos, aplica-se de forma surpreendente, apresentando resultados muito elaborados.

O G ainda apresenta dificuldade em partilhar e trabalhar em grupo, mas tem mostrado progressos nesse sentido. Apesar de ser um pouco teimoso, a sua evolução é bastante notória. O J e o DS, por outro lado, demonstraram, com o tempo, menos entusiasmo para realizar atividades, seja individual ou em grupo, preferindo brincar em vez de completar as atividades. No entanto, estamos a tentar modificar isso, utilizando pelo menos duas estratégias que os mesmos sejam os primeiros a realizar as tarefas, pois evita de já estarem mergulhados nas suas brincadeiras e que sejam os dois em conjunto a realizar as atividades, uma vez que, falam entre si e dão ideias como realizar as mesmas.

A M enfrenta desafios de concentração, facilmente desviando a sua atenção para novas atividades. Por isso, requer apoio constante para manter o foco nas tarefas. A MAF é dedicada e gosta de ajudar, seja nas tarefas da sala ou nas atividades propostas, revelando um espírito colaborativo e empenhado.

A ML, apesar de precisar de ajuda para se concentrar, especialmente durante o acolhimento, prefere colaborar e ajudar em vez de brincar nas áreas. Quando o faz, demonstra preferência pela área dos desenhos, onde se sente mais confortável. A MO enfrenta diversas dificuldades relacionadas com problemas de saúde e é acompanhada por psicólogas. Apesar disso, esforça-se nas atividades realizadas na sala e adora a áreas dos puzzles passando muito tempo na mesma, a construir e a desmontar os mesmos. A MRL é uma criança determinada e com um forte sentido de decisão, demonstrando desde cedo que sabe bem o que quer. Apesar de, por vezes, se desconcentrar quando permanece demasiado tempo na mesma atividade ou espaço, tende a autorregular o seu comportamento, procurando autonomamente outras propostas mais motivadoras para si. Revela uma clara preferência pela área da casinha, onde recria situações do quotidiano e explora papéis sociais com criatividade. É nesse espaço que se sente mais confortável, demonstrando envolvimento elevado, especialmente quando brinca com outras crianças, com quem estabelece interações cooperativas. A sua participação ativa nas brincadeiras simbólicas contribui para o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas

O N é muito enérgico e aprecia brincar, mas quando foca num trabalho ou desenho, demonstra grande dedicação e conclui as tarefas com excelência, no entanto se for no período da tarde tem mais dificuldade para concluir pois sente-se mais cansado. Por fim, a O, vinda da Nigéria, era inicialmente muito reservada e evitava interações devido à timidez. Com o tempo, ganhou confiança e agora participa ativamente, demonstrando preferência pela área dos jogos, onde permanece concentrada por longos períodos de tempo.

A abordagem pedagógica nas diferentes idades é adaptada às necessidades e características específicas de cada fase do desenvolvimento infantil. As crianças da faixa etária dos três aos seis anos, por exemplo, estão no estágio pré-operacional de desenvolvimento, conforme descrito por Jean Piaget. Durante esta fase, as crianças desenvolvem a capacidade de simbolizar, ou seja, de utilizar objetos e palavras para representar outras coisas, mas o seu pensamento ainda é muito centrado em si mesmas, o que é característico do egocentrismo. A aprendizagem nesta fase é muitas vezes lúdica e simbólica, com as crianças a utilizarem a imaginação e o jogo para compreender o mundo à sua volta. A abordagem HighScope, ao valorizar a experiência prática e a participação ativa das crianças é particularmente eficaz nesta fase, pois dá espaço para que as crianças explorem, brinquem, façam escolhas e experimentem sem medo de errar, refletindo sobre as consequências das suas ações.

No campo do desenvolvimento sócio afetivo, as crianças começam a afirmar-se como indivíduos, a estabelecer relações de amizade e a aprender a partilhar e a cooperar com os outros. Esta fase do desenvolvimento é fundamental para que as crianças adquiram as competências sociais necessárias para interagir de forma saudável com os outros e para entenderem a sociedade. Embora ainda existam características do egocentrismo, a tendência para compreenderem as perspetivas dos outros começa a aparecer, o que permite a construção de amizades mais profundas e de relações de cooperação, como apreciado na sala. As interações entre as crianças são constantemente observadas e apoiadas pela educadora, que intervêm para promover o respeito, a empatia e a solidariedade entre os colegas.

A avaliação na Educação em Creche e na EPE segue um modelo qualitativo e formativo, focado no acompanhamento contínuo do progresso das crianças. A instituição adota a prática do portfólio. Este portfólio documenta as experiências, os progressos e as conquistas de cada criança ao longo do ano letivo, incluindo amostras de trabalhos, registos fotográficos e outros materiais significativos. O objetivo é criar um retrato completo e individualizado do

desenvolvimento da criança, que permite às educadoras e às famílias acompanhar o seu percurso de aprendizagem de uma forma mais profunda e personalizada. O portfólio também permite à criança refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e envolver-se ativamente na sua construção.

A interação com as famílias é outra dimensão importante do trabalho pedagógico da Educação em Creche e na EPE. A comunicação regular entre as educadoras e as famílias é essencial para garantir que todos os aspetos do desenvolvimento da criança sejam acompanhados de perto. Além disso, as famílias são incentivadas a participar nas atividades da instituição, tornando-se parceiras ativas na educação dos seus filhos. Este envolvimento fortalece a relação entre a instituição e as famílias e assegura que as crianças recebam apoio contínuo no seu processo de aprendizagem, em ambos os contextos.

Os recursos e os espaços educativos na Creche e na EPE são cuidadosamente planeados para promover a exploração e o desenvolvimento em várias áreas. Cada sala está equipada com materiais pedagógicos diversificados que permitem trabalhar competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais. As áreas de construção, por exemplo, estimulam a imaginação e a resolução de problemas, enquanto a biblioteca oferece um espaço para o desenvolvimento da linguagem e da expressão verbal. A utilização dos espaços verdes e do parque infantil proporciona uma oportunidade para o desenvolvimento físico e a interação social, permitindo que as crianças explorem o ambiente natural e desenvolvam as suas habilidades motoras.

A rotina da sala é cuidadosamente planeada pela educadora, com o objetivo de ser uma experiência educativa e intencional para todas as crianças. A organização do tempo, para ser eficaz, deve ser conhecida por todos os envolvidos, tanto adultos quanto às crianças. Acredita-se que o tempo pertence a todos que partilham o ambiente educativo e, por isso, deve ser acordado de forma partilhada e consensual. O diálogo com as crianças e os outros adultos da instituição é fundamental para encontrar um equilíbrio que favoreça o desenvolvimento de todos.

A organização do tempo deve ser flexível, permitindo ajustes conforme necessário, sempre com o objetivo de promover a educação e o bem-estar de todos. Após encontrar uma organização do tempo que se considere ideal, a educadora deve planificar e avaliar continuamente a rotina, identificando pontos que possam ser melhorados ou ajustados. A rotina diária é planeada de

forma que tudo tenha o seu lugar no decorrer do dia, com uma duração específica e momentos dedicados para diferentes tipos de atividades, desde a aprendizagem até o descanso e as refeições.

A rotina diária da sala começa às 9h00 da manhã e termina às 16h00. Contudo, a instituição está aberta das 7h30 até às 19h00, oferecendo flexibilidade para as crianças que chegam mais cedo ou permanecem até mais tarde. Às 9h00, as crianças são levadas para a sala de atividades onde se encontra a educadora. A primeira parte da manhã é dedicada ao acolhimento das crianças, inicia-se a mesma com a canção dos bons dias e a marcação das presenças, seguidos da observação do tempo, um momento que visa sensibilizar as crianças para o ambiente e as mudanças diárias. Em seguida, é apresentada a atividade programada para o dia, decidindo-se em conjunto com o grupo a forma de organização das atividades. Após esse momento, as crianças têm a liberdade de escolher as áreas para onde querem brincar, incentivando a exploração e a autonomia das suas escolhas. Se as condições meteorológicas permitirem, o grupo desfruta de um tempo de recreio ao ar livre, promovendo o desenvolvimento motor e a interação social, não só com as crianças da sala, mas também, das outras salas.

O momento de higiene ocorre após o período de brincadeiras e atividades pedagógicas, onde as crianças realizam a sua higiene pessoal, preparando-se para o refeitório. A equipa pedagógica acompanha as crianças até ao refeitório por volta das 11h45, onde acontece o almoço. O período de almoço tem uma duração aproximada de 45 minutos. Após o almoço, as crianças retornam à sala para mais uma rotina de higiene no WC, momento importante para reforçar hábitos de cuidado pessoal e de higiene.

Durante a tarde, as crianças continuam com as atividades pedagógicas ou exploram livremente as várias áreas da sala, dependendo da proposta da educadora. Este momento de exploração é essencial para o desenvolvimento criativo e para o reforço das competências sociais e cognitivas. Por volta das 15h30, as crianças realizam novamente a higiene pessoal, preparando-se para o lanche, que ocorre por volta das 16h00. Para algumas crianças, o dia termina após o lanche, enquanto outras permanecem na instituição por mais algum tempo, sendo cuidadas pelas auxiliares de ação educativa até à hora de saída.

A gestão do tempo na EPE é, portanto, um processo dinâmico que envolve a participação ativa das crianças, o planeamento pedagógico e a capacidade de adaptação da equipa educativa às

necessidades do grupo. O objetivo é garantir que cada criança tenha uma rotina equilibrada, que combine momentos de aprendizagem com momentos de descanso, socialização e desenvolvimento pessoal.

A instituição é, sem dúvida, um exemplo de excelência no campo da educação de infância. O seu compromisso com a aprendizagem ativa, a participação e a construção do conhecimento, aliados a um ambiente educativo rico e estimulante, proporcionam às crianças as condições ideais para o seu desenvolvimento integral. A colaboração entre educadores, famílias e comunidade, bem como o foco na avaliação contínua e no acompanhamento personalizado, garantem que cada criança tem a oportunidade de crescer e aprender de forma plena e significativa, num ambiente seguro e acolhedor.

2.1.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia qualitativa adotada nesta investigação visa compreender profundamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na educação em creche e na EPE. Através da observação das crianças no seu dia a dia, combinada com os questionários aos pais e a análise dos portfólios, a pesquisa busca explorar as dinâmicas e interações no ambiente educativo, proporcionando uma visão holística e detalhada do percurso educativo das crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa foca-se na compreensão dos fenómenos no seu contexto natural, com o investigador a desempenhar um papel ativo na recolha e análise dos dados: “A observação participante permite ao investigador integrar-se no ambiente estudado, capturando os significados e as interações no seu contexto natural” (p. 5). Esta prática simplifica o registo de interações fidedignas, sendo crucial para estudos sobre a leitura de livros nesta idade tão nova.

Thomas D. Greenfield (2002) citado em Lemos (2022) debate que a investigação-ação, destaca a importância da reflexão crítica e da colaboração para promover mudanças em torno da leitura de livros em contextos educativos (p. 40). Este autor alega que a investigação-ação vai além da análise, procurando transformar práticas e estruturas para replicar aos desafios da leitura de livros nesta idade. Esta abordagem envolve todos os intervenientes, que são a educadora, as crianças, os pais e a comunidade, num esforço conjunto para identificar barreiras e desenvolver estratégias que promovam a inclusão e a convivência harmoniosa. A combinação destas

técnicas e perspectivas enriquece a investigação, permitindo uma análise ampla das dinâmicas culturais no grupo de educação em creche e de EPE.

A observação participante é o principal método de recolha de dados, permitindo que a investigadora se envolva diretamente no ambiente da sala de aula, observando as crianças em diversas situações, interações e atividades pedagógicas. Este método oferece a vantagem de capturar comportamentos e respostas em tempo real, permitindo uma análise mais rica e contextualizada do desenvolvimento e da aprendizagem. A observação participante é uma técnica fundamental na metodologia qualitativa, pois possibilita a imersão no ambiente educativo, proporcionando a compreensão ampla que vai além das percepções superficiais e que, muitas vezes, são negligenciados em abordagens mais estruturadas. Além da observação, a análise dos portfólios das crianças constitui uma técnica complementar na recolha de dados. O portfólio é uma ferramenta pedagógica que documenta o progresso da criança ao longo do tempo, reunindo amostras de trabalhos, de reflexões, de registos fotográficos e de outras evidências que capturam momentos significativos do seu desenvolvimento. Através da análise dos portfólios é possível identificar padrões no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, além de permitir uma avaliação mais personalizada e contínua de cada uma delas. Segundo, Iram Siraj Blatchford (2004) “o momento de reflexão é um dos meios através dos quais encorajam as crianças a reflectir acerca das suas próprias experiências e a partilhar a avaliação” (p. 52). Já Benson (1996), “O educador deve procurar criar um contexto que institua uma cultura de portfolio na sala de aula, incentivando processos de avaliação colaborativos (p. 79)”.

Os questionários realizados para as famílias são outro instrumento importante na recolha de dados, proporcionando uma visão externa sobre o comportamento das crianças em casa e oferecendo informações valiosas sobre a sua interação familiar. Este instrumento permite explorar a perspectiva dos pais sobre o desenvolvimento das crianças, identificando áreas de melhoria ou de progressos que podem não ser visíveis no ambiente escolar. Além disso, os questionários ajudam a compreender como as experiências da criança na escola se relacionam com as vivências em casa, promovendo um olhar mais abrangente sobre o seu desenvolvimento.

As conversas com crianças, baseadas na teoria de Lev Vygotsky (1978), são uma técnica forte para aceder às suas perspectivas e experiências. Vygotsky enfatizou que a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e estas conversas possibilitam explorar como

as crianças constroem significado em contextos sociais. Ao criar um ambiente seguro e acolhedor, as crianças podem expressar livremente os seus pensamentos e sentimentos, contribuindo com informações valiosas sobre as suas vivências e percepções da diversidade cultural no grupo. As conversas com a educadora, inspiradas nos princípios de John Dewey (1933), presenteiam uma perspectiva essencial sobre as práticas pedagógicas e os valores que orientam o trabalho educativo. Dewey defendia que a reflexão crítica dos educadores é central para melhorar as práticas educativas e enfrentar os desafios associados à diversidade cultural. Durante estas conversas é possível explorar as estratégias utilizadas pela educadora para promover a inclusão e compreender as dinâmicas pedagógicas no contexto em estudo. Estas duas técnicas foram registadas ao longo do estágio num diário de bordo, onde continha não só o que aconteceu no dia, como também pequenas frases que as crianças e a educadora diziam que contribuía para a exploração da leitura de livros na sala de atividades.

Para finalizar, o registo fotográfico, fundamentado nas ideias de John Dewey (1938), complementou as restantes técnicas de recolha de dados ao captar momentos significativos do quotidiano das crianças, em especial durante as situações de leitura. Dewey salientava a importância da documentação visual como um meio poderoso para ilustrar as interações e os processos de aprendizagem no ambiente natural, permitindo uma compreensão mais profunda da experiência educativa. Neste contexto, foram recolhidas fotografias de forma sistemática, com o consentimento prévio das famílias, focando-se em aspetos como a expressão facial das crianças durante a escuta das histórias, a sua postura corporal, os gestos de atenção e envolvimento, bem como as interações espontâneas com os livros e com os pares. As fotografias foram posteriormente analisadas em articulação com os registos escritos, servindo de apoio à identificação de indicadores de bem-estar, envolvimento e participação ativa. Assim, este recurso visual não só enriqueceu a análise qualitativa, como também ofereceu uma base concreta para refletir sobre as práticas e as dinâmicas observadas. Neste sentido, Rodrigues, Garcia e Costa (2021) dizem-nos:

O elemento visual como método: a imagem é usada como estímulo para extrair dados relevantes do participante. Ou seja, a adoção de métodos directos de recolha de informação (e.g. Foto-Elicitação, Fotografia Reflexiva, Photovoice, Video-Elicitação); b) Como corpus de análise: dados visuais que contêm informação relevante sobre o objeto em estudo. Os dados visuais assumem-se como unidades de análise que poderão ser o elementocentral de análise ou como complemento de dados textuais. Aqui assume-se como importante identificar a técnica de análise mais adequada em função dos objetivos da investigação (ex. análise de conteúdo, semiótica, análise composicional) (p.4)

A análise dos dados recolhidos é realizada de forma indutiva, ou seja, as conclusões são extraídas diretamente das informações observadas, sem pressupostos prévios. Este processo de análise é contínuo e flexível, permitindo ajustar a investigação conforme novas descobertas repentinas que surgem ao longo do estudo. Através da observação participante, da análise dos portfólios e dos questionários aos pais, busca-se construir um retrato completo e detalhado do desenvolvimento das crianças, valorizando as suas experiências individuais e o impacto da interação com o ambiente educativo.

Em suma, a utilização da metodologia qualitativa nesta investigação permite uma compreensão profunda e rica das dinâmicas de aprendizagem nos contextos de Creche e no Pré-Escolar, considerando tanto as vivências individuais das crianças como as contribuições dos educadores e das famílias. A combinação da observação participante, da análise dos portfólios e dos questionários aos pais possibilita uma avaliação contínua e personalizada, essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Além do interesse pela leitura, verificou-se que o grupo enfrentava um desafio relacionado com a inclusão de duas crianças provenientes do Nepal e da Nigéria. A presença destas crianças evidenciou a importância de compreender as dinâmicas que emergem nas interações diárias, incluindo possíveis dificuldades como barreiras linguísticas ou desafios na aceitação da diversidade. No contexto deste estudo, torna-se relevante analisar como a leitura pode desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças.

Assim, a investigação visa explorar como a leitura de livros pode contribuir para a aceitação da diversidade cultural no grupo, bem como identificar estratégias pedagógicas que utilizem a literatura infantil como ferramenta para promover a inclusão e o respeito pela diferença. Deste modo, para responder à questão central do estudo – “De que forma a leitura de livros pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças na educação de infância?” – foram formuladas duas questões orientadoras: “Como a leitura de livros pode ajudar as crianças a interagir com colegas de culturas diferentes?” e “Que estratégias pedagógicas baseadas na literatura infantil podem ser implementadas para favorecer a inclusão no grupo?”.

Estas questões enquadram-se na linha de investigação definida, permitindo analisar as interações das crianças à luz das práticas de leitura e refletir sobre o papel da literatura infantil na construção de um ambiente educativo mais equitativo e harmonioso.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as ações desenvolvidas ao longo do estágio, seguidas da análise dos resultados obtidos. Este capítulo visa refletir sobre o impacto das práticas implementadas, explorando a sua relação com a promoção da literatura na educação de infância e o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas implementadas ao longo dos estágios nos contextos de educação em creche e EPE, com especial ênfase na promoção da literatura infantil. Embora a diversidade cultural seja um tema importante e presente no enquadramento teórico, as atividades diretamente relacionadas com esta temática foram desenvolvidas apenas no contexto do EPE. Através da descrição das atividades desenvolvidas e da análise dos resultados obtidos, procura-se compreender o impacto da leitura e das estratégias narrativas no desenvolvimento das crianças. As práticas adotadas foram fundamentadas em referenciais teóricos e legais, bem como em documentos orientadores previamente abordados, que serviram como base para a planificação e execução das atividades. Ao longo do processo, foi realizada uma avaliação contínua, proporcionando uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas durante a prática educativa.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO DE CRECHE

Ao longo das PES no contexto de creche, o trabalho colaborativo entre a mestrande, a colega de d'íade e a educadora cooperante foi fundamental para garantir uma prática pedagógica refletida, ajustada e centrada na criança. A partilha constante de observações, ideias e estratégias permitiu uma maior coerência na resposta às necessidades do grupo, reforçando a continuidade e a intencionalidade educativa. Esta colaboração apoiou-se numa escuta ativa mútua e numa relação de respeito e confiança, que permitiu à mestrande aprender com a experiência da educadora e participar ativamente na planificação e na intervenção.

Paralelamente, a cooperação com as famílias foi igualmente valorizada, através do acolhimento diário, do diálogo informal e da partilha de informações relevantes sobre as crianças. Esta articulação entre contexto familiar e educativo revelou-se essencial para uma compreensão mais profunda de cada criança, permitindo ajustar as estratégias de intervenção e fortalecer o vínculo afetivo com o grupo. Como defendem Marques et al. (2024), “o trabalho com as famílias

pressupõe um diálogo entre profissionais e famílias, no sentido de conhecer e acompanhar melhor cada bebê, cada criança e de, em parceria, poderem encontrar caminhos que permitam responder às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa” (p. 82). O trabalho colaborativo foi, assim, um alicerce da qualidade da intervenção pedagógica ao longo da prática em creche.

3.1.1 LEITURA COM FANTOCHES – O COELHINHO BRANCO

Ao longo das sessões das PES, as práticas pedagógicas foram ajustadas de acordo com as reações e as necessidades das crianças, refletindo uma abordagem flexível e centrada no desenvolvimento de cada uma. Inicialmente, as leituras eram feitas de forma integral, mas logo se percebeu que, para crianças de dois anos, livros mais longos se tornavam excessivos e resultavam em desinteresse. Isso levava a uma perda de foco e atenção, uma vez que as crianças ainda estavam a desenvolver a capacidade de manter a concentração por períodos mais longos. Como observou o Manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, "a motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua atividade" (p. 128), o que evidencia a importância de manter as crianças motivadas e focadas durante as atividades.

Para ajustar o tempo de leitura e a forma de apresentação, a leitura foi gradualmente encurtada, preservando a essência das histórias, mas tornando-as mais adaptadas à capacidade de concentração das crianças. Além disso, introduziu-se o uso de fantoches em algumas leituras, como na história *Coelhinho Branco* de Xosé Ballesteros e Óscar Villán, o que tornou a narração mais interativa e envolvente. O fantoche, ao assumir uma voz diferente para narrar a história, permitiu criar uma dinâmica entre a criança e o recurso, facilitando a sua participação ativa. Como refere Sousa (2023), o fantoche serve como “escudo protetor de crianças tímidas, proporcionando maior expressividade e autoconfiança” (p. 89). Este recurso revelou-se particularmente útil para as crianças mais reservadas, criando um espaço seguro e imaginativo para a comunicação e a expressão. Estes benefícios do uso do fantoche são igualmente destacados por Vaz (2013), que enfatiza a importância deste recurso no desenvolvimento da expressão e comunicação infantil.



Figura 1: Livro e fantoche de: O coelhinho branco

O espaço foi cuidadosamente organizado para favorecer a interação e o movimento das crianças, criando um ambiente acolhedor e dinâmico. Conforme salientado por Horn (2001) citado em M.N. (2018),

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (p. 1).

Assim, a organização do espaço na educação de infância deve promover a autonomia e a exploração, disponibilizando materiais acessíveis e estimulantes. Neste sentido, os livros e os fantoches foram colocados ao alcance das crianças, permitindo-lhes participar diretamente na narração e exploração das histórias.

A organização do grupo foi pensada para garantir a participação de todas as crianças, com a rotação do uso do fantoche e a alternância nas atividades de manuseio de objetos. Esta estratégia favoreceu a inclusão e o envolvimento como referem Santos (2012) e o documento Educação e Metodologias (2024), ao promover a cooperação e a gestão positiva da sala.

Durante a leitura, estabeleceu-se um diálogo constante com as crianças, incentivando a expressão verbal. As crianças conversavam entre si, comentando se já conheciam ou não os objetos apresentados, o que gerou uma interação espontânea e rica entre pares. A interação com o fantoche e com objetos reais, como o nabo na história Nabo Gigante, facilitou a comunicação e a partilha de emoções, permitindo que as crianças expressassem curiosidade ao tocar no nabo e o associassem ao seu cotidiano, fortalecendo a ligação com o conteúdo da narrativa. Este

tipo de interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, pois promove a comunicação espontânea e a troca de significados entre as crianças. Conforme salientam as OPC (2024), “a criança usa diversos modos de comunicar com os outros, compartilhando objetos, interesses, emoções e sentimentos” (p. 81) e este contacto interpessoal é essencial para a construção das competências linguísticas.

Para além da dimensão verbal, a manipulação do objeto estimulou a motricidade fina e grossa das crianças, ao explorar texturas, formas e o peso do nabo. Estes estímulos sensoriais contribuem para o desenvolvimento integral, articulando a linguagem com as capacidades motoras, que são igualmente valorizadas nas OPC. A presença do educador, através da mediação intencional e do uso do fantoche, criou um ambiente seguro e estimulante para que as crianças participassem ativamente. O fantoche, ao assumir uma voz diferenciada, incentivou a participação das crianças mais tímidas, promovendo a expressividade e a confiança no grupo. Esta mediação reforçou o papel do educador como facilitador da aprendizagem, fundamental para apoiar as crianças na sua ZDP.

Por fim, a ligação das histórias e objetos às experiências e ao contexto familiar das crianças favoreceu o envolvimento afetivo e cognitivo, tornando as aprendizagens mais significativas. Ao relacionar o conteúdo narrativo com elementos conhecidos, as crianças puderam construir sentidos próprios, reforçando a aprendizagem e o prazer pela leitura e pela comunicação.

O envolvimento das crianças nas atividades manifestou-se através de vários indicadores observáveis da sua participação e bem-estar. Por exemplo, a sua atenção sustentada e a curiosidade ativa ficaram evidentes quando manipulavam o fantoche ou exploravam o nabo real, revelando um interesse genuíno pelo material apresentado. Estas interações promoviam o foco concentrado e a persistência nas tarefas, características essenciais da escala de envolvimento. Além disso, as expressões faciais de surpresa e satisfação indicavam estados positivos de bem-estar, reforçando que a criança se sentia segura e motivada no ambiente. A exploração do objeto real, associada à verbalização de experiências pessoais, evidenciou o desenvolvimento do vocabulário e a construção de sentido, sinalizando uma aprendizagem significativa e integrada na sua realidade quotidiana. Assim, o contexto lúdico e interativo favoreceu tanto o envolvimento cognitivo como emocional das crianças, elementos fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento global. Essa abordagem, que incorporava exploração sensorial com a narração, contribuiu para o desenvolvimento da

linguagem e para o fortalecimento da memória e da compreensão da história. Como afirmam Marques et al. (2024), "as crianças aprendem através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação e da comunicação" (p. 16). A participação nas histórias tornou-se uma oportunidade de aprendizagem imersiva, que envolvia não apenas a cognição, mas também a experiência emocional das crianças. Durante a leitura do *Coelhinho Branco*, as crianças riam com entusiasmo à medida que o fantoche assumia vozes diferentes para as personagens, e tentavam imitar essas vozes, o que reforçou a sua participação ativa e o prazer na leitura. Já na leitura do *Nabo Gigante*, a manipulação do nabo real gerou reações espontâneas como "A minha mãe mete na sopa!", "Nunca vi um nabo!" ou "Que pesado!", revelando curiosidade, ligação com o seu quotidiano e envolvimento emocional com a história. Estas manifestações indicam que as crianças estavam profundamente envolvidas na atividade, não apenas a nível cognitivo, mas também afetivo e sensorial, construindo sentido a partir das suas vivências.

Essas atividades estão diretamente ligadas à área de Expressão e Comunicação das OPC, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de expressão das crianças. A manipulação de objetos reais, como o nabo durante a leitura de *O Nabo Gigante*, e o uso do fantoche na história *O Coelhinho Branco* contribuíram significativamente para estimular a linguagem, a criatividade e a interação. Durante a exploração do nabo, as crianças expressaram-se com entusiasmo e curiosidade, proferindo frases como: "Não tem cheiro a nada!" e "Amigo, é muito pesado!", demonstrando não só envolvimento sensorial como também vontade de comunicar e partilhar a experiência com os pares. Este tipo de contacto direto com o objeto facilitou a compreensão do enredo, tornando a história mais significativa e próxima da sua realidade. No uso do fantoche, as crianças interagiram de forma espontânea e criativa. Comentários como "O coelhinho é mesmo fofo!" e "Que voz diferente!" revelaram a atenção às características expressivas da personagem e o prazer que retiraram da narração. Esta mediação lúdica incentivou a imaginação e a comunicação, proporcionando um ambiente afetivo onde as crianças se sentiram seguras para se expressarem.

Estas observações demonstram como a abordagem concreta e sensorial à leitura favorece o envolvimento das crianças, potencia a linguagem verbal e não verbal, e promove a expressão de sentimentos, em consonância com o que é defendido nas OPC.

A adaptação das atividades pedagógicas ao longo do estágio foi essencial para o desenvolvimento das crianças nas áreas cognitiva, linguística e social. Através da modificação do tempo de leitura e da introdução de recursos como os fantoches e objetos reais, foi possível criar um ambiente mais dinâmico, envolvente e ajustado às capacidades das crianças. A questão central da investigação, que busca entender de que forma a leitura de livros contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, foi abordada de forma prática, com a utilização de atividades que integraram a leitura e a interação sensorial.

A adaptação das leituras, com histórias mais curtas e a introdução de elementos sensoriais, contribuiu significativamente para a concentração das crianças, permitindo-lhes assimilar melhor os conteúdos narrativos. Por exemplo, durante a leitura da história O Nabo Gigante, ao ser apresentado o nabo verdadeiro, uma criança exclamou com surpresa: “É mesmo grande, como no livro!”, o que demonstrou a ligação imediata entre o objeto concreto e o conteúdo simbólico da história. Noutra sessão, ao utilizar-se um fantoche para contar O Coelho Branco, uma criança comentou: “Fala com voz diferente!”, mantendo o olhar fixo no fantoche e respondendo às suas perguntas. Estas situações, registadas em notas de campo, evidenciam um elevado grau de atenção e participação ativa, confirmando que a adaptação das histórias às características e interesses do grupo potenciou o envolvimento, a escuta ativa e a compreensão narrativa. Além disso, algumas crianças verbalizaram no final: “Quero ler a história agora” ou “Vem comigo para a área da biblioteca ler-me o livro.”, o que reforça o prazer na leitura e a consolidação da aprendizagem.

Além disso, a manipulação de objetos reais, como o nabo, ajudou as crianças a fazer conexões com seu cotidiano, facilitando a compreensão da história e estimulando a memória. A interação constante durante as leituras e o uso de fantoches foram fundamentais para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Os diálogos constantes, bem como a participação ativa nas narrativas, proporcionaram oportunidades para as crianças expressarem suas ideias e sentimentos, expandindo o seu vocabulário e melhorando a sua capacidade de comunicação verbal. Essas atividades também facilitaram a socialização, pois incentivaram as crianças a se comunicarem umas com as outras, fortalecendo suas habilidades sociais.

A utilização de fantoches e a organização do espaço de forma a permitir a participação de todos os alunos também promoveu a interação social. Crianças mais tímidas puderam se expressar de forma mais confiante, utilizando os fantoches como mediadores. Esse ambiente seguro e

interativo foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, ajudando as crianças a compreender e regular suas emoções. Os objetivos desta investigação centraram-se em compreender de que forma a leitura de livros, aliada ao uso de elementos sensoriais e estratégias de mediação (como fantoches e objetos reais), poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças em idade de creche. Estes objetivos foram plenamente alcançados, uma vez que as atividades realizadas promoveram o envolvimento ativo das crianças, estimularam a aquisição de vocabulário e favoreceram interações significativas entre pares e adultos. As modificações introduzidas nas práticas pedagógicas, como a adaptação da duração das histórias, o uso de materiais concretos e a valorização da participação da criança, revelaram-se eficazes não só na resposta às necessidades do grupo, mas também na observação e reflexão crítica sobre os efeitos dessas adaptações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirmado por Marques et al. (2024), "as crianças aprendem através da interação com pessoas e objetos" (p. 17) e as experiências vivenciadas nas atividades de leitura confirmaram que a interação constante é essencial para o desenvolvimento.

A adaptação das atividades pedagógicas ao longo do estágio foi fundamental para criar um ambiente mais dinâmico, flexível e eficaz, respeitando o ritmo e as características de desenvolvimento das crianças. Ao ajustar as leituras, incorporar recursos como fantoches e objetos reais e estimular a participação ativa das crianças foi possível promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Esta experiência também proporcionou um crescimento profissional significativo, pois permitiu à educadora estagiária compreender a importância da flexibilidade pedagógica, a observação constante para assegurar que as experiências educativas promovam aprendizagens significativas para as crianças, mais do que apenas garantir o sucesso imediato das atividades. Em conclusão, as atividades de leitura e a adaptação constante às necessidades das crianças demonstraram que a leitura de livros é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das crianças na educação em creche, contribuindo de forma efetiva para a sua aprendizagem e para o seu bem-estar emocional.

Esta experiência de estágio revelou-se fundamental para o desenvolvimento profissional da educadora estagiária, pois possibilitou uma compreensão aprofundada do papel ativo e mediador do educador no processo de aprendizagem das crianças. A prática pedagógica adaptada ao ritmo e às necessidades individuais do grupo evidenciou a importância da

flexibilidade e da observação constante, reforçando que a intervenção educativa deve ser ajustada para promover aprendizagens significativas e o bem-estar emocional das crianças.

Além disso, a utilização de recursos diversificados, como os fantoches e objetos concretos, contribuiu para o desenvolvimento de estratégias que favorecem a motivação, a comunicação e a interação social, aspectos essenciais para uma educação inclusiva e participativa. A estagiária reconheceu a relevância de criar ambientes ricos e organizados, que incentivem a exploração e a autonomia, alinhados com as orientações pedagógicas oficiais.

Finalmente, o estágio permitiu desenvolver competências reflexivas e críticas, através da análise das respostas das crianças às diferentes atividades, fortalecendo a capacidade de avaliação contínua das práticas e o compromisso com a melhoria permanente. Este processo de aprendizagem prática, associada à fundamentação teórica, é essencial para a formação de um educador consciente, sensível e preparado para responder às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A atividade desenvolvida com o livro *O Coelho Branco* constituiu uma das experiências mais marcantes no contexto da creche. A leitura foi preparada com recurso a um fantoche e a diferentes entoações de voz, permitindo captar a atenção das crianças e promover a sua participação. Devido às limitações naturais da idade, optou-se por encurtar a história e eliminar partes menos relevantes, assegurando uma escuta atenta sem comprometer a coerência narrativa.

A mestrandia recorreu à técnica de leitura expressiva, utilizando vozes distintas para as personagens, pausas dramáticas e expressões faciais, elementos que reforçaram o envolvimento do grupo. Este tipo de mediação revelou-se especialmente eficaz com crianças mais tímidas ou distraídas, que, através da expressividade e do apoio visual e sonoro, passaram a interagir com maior interesse e espontaneidade.

A integração de objetos reais relacionados com a narrativa também contribuiu para aproximar o enredo da vivência sensorial das crianças. Esta experiência confirmou que a leitura em creche deve ir além do verbal, envolvendo o corpo, a emoção e a intenção comunicativa do adulto.

A mestranda reconhece que esta abordagem integrada combinando fantoche, expressão vocal e envolvimento emocional será uma prática a manter no seu futuro percurso profissional. Tornou-se evidente que a leitura mediada com intenção e criatividade pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver linguagem, atenção, vínculo e bem-estar nas crianças.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As atividades não foram impostas pelo adulto, mas sim construídas a partir dos interesses e questões trazidas pelas próprias crianças. A escuta ativa e o registo dessas manifestações foram fundamentais para garantir uma abordagem verdadeiramente participativa. O papel do adulto foi o de mediador, organizando o ambiente e os recursos em função daquilo que emergia do grupo, tal como defendido pelas OCEPE, que reforçam a importância da participação da criança nas decisões que afetam o seu percurso educativo.

Ao longo de todo o estágio, o trabalho colaborativo revelou-se uma componente essencial para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e ajustadas às necessidades do grupo de crianças. A articulação entre a mestranda, a colega de diáde e a educadora cooperante permitiu uma reflexão constante sobre as estratégias pedagógicas, promovendo decisões partilhadas e ajustadas ao contexto. Este espírito de cooperação estendeu-se também às famílias, valorizando o diálogo diário e o envolvimento nos processos educativos. Como referem Marques et al. (2016), o trabalho em equipa e com as famílias permite “encontrar caminhos que respondam às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa” (p. 82). Assim, a colaboração entre todos os intervenientes educativos contribuiu para a construção de um ambiente seguro, estimulante e inclusivo, no qual cada criança pôde desenvolver-se de forma plena.

3.2.1 LEITURA PARTILHADA E DIÁLOGO – *SABES, MARIA, O PAI NATAL NÃO EXISTE*

Durante a prática pedagógica, a mestranda procurou promover o interesse pela leitura, incentivando a participação ativa das crianças. Uma das experiências mais significativas foi a leitura do livro *Sabes, Maria, o Pai Natal Não Existe*, de Rita Taborda Duarte e Luís Henriques,

realizada em conjunto com a sua díade. A leitura partilhada, com alternância entre leitoras e a utilização de diferentes entoações de voz para representar as personagens, revelou-se eficaz para manter a atenção do grupo, especialmente num contexto caracterizado por elevada agitação e dispersão. A atividade foi realizada na manta da sala, com as crianças organizadas em semicírculo e as mestrandas ao nível dos seus olhos, criando um ambiente de escuta atenta, envolvimento emocional e proximidade relacional.

A escolha do livro assentou não só no seu título provocador, mas também na possibilidade de desenvolver uma leitura interativa e expressiva, capaz de estimular o diálogo, a imaginação e a construção de significados. A leitura despertou reações espontâneas nas crianças, que se envolveram num animado debate sobre a existência do Pai Natal. Algumas afirmaram com convicção que ele existia, enquanto outras, entre risos, diziam o contrário. Este momento revelou um forte envolvimento emocional e cognitivo, traduzido pela partilha de opiniões, pela escuta ativa, pela expressão de sentimentos e pela curiosidade, de acordo com os indicadores da escala de envolvimento de Laevers: concentração, motivação, persistência, expressão emocional e interação com os pares.

Como prolongamento da leitura, propôs-se a atividade Tinta Mágica, na qual as crianças desenharam os momentos da história que mais as tinham tocado, utilizando uma mistura de água e sal. O efeito visual da tinta revelava-se apenas após secar, o que despertou curiosidade, encantamento e antecipação. A componente sensorial da atividade e o simbolismo do sal “trazido pelo Pai Natal” reforçaram o aspeto lúdico e fantástico da experiência, criando um contexto de aprendizagem envolvente. A atividade foi realizada em pequenos grupos nas mesas da sala, promovendo o diálogo entre pares. Frases como “Quero pôr a mão na tinta mágica, mas tenho medo” ou “Eu vou pôr!” mostraram não só a expressão verbal e emocional das crianças, como também a capacidade de tomar decisões e lidar com pequenos desafios, contribuindo para a sua autonomia.

Esta prática integrou de forma intencional diferentes dimensões pedagógicas: a organização do espaço (criação de um espaço acolhedor e propício à escuta), a gestão do tempo (respeitando os ritmos do grupo e alargando o tempo da atividade criativa), a disponibilização de materiais (acessíveis, seguros e sensorialmente ricos) e a organização do grupo (em pares ou pequenos grupos, para promover a cooperação e a troca de ideias). A mediação do adulto foi constante e atenta, incentivando a reflexão, a escuta e a expressão pessoal.

Do ponto de vista das aprendizagens, a atividade envolveu competências de diversas áreas das OCEPE. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, destacou-se a “capacidade de usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação” (Citado por Silva et al. 2016, p.83). No subdomínio das Artes Visuais, a proposta permitiu “observar diferentes modalidades expressivas e expressar a sua opinião e leitura crítica” (Citado por Silva et al., 2016, p. 59). Na área da Formação Pessoal e Social, promoveu-se a independência e a autonomia, “ao permitir que cada criança tomasse decisões e assumisse responsabilidades” (Citado por Silva et al., 2016, p. 42). Além disso, a manipulação do pincel e da solução de sal contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina, essencial nesta faixa etária.

Segundo o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, atividades que associam a leitura à expressão criativa e à interação promovem o desenvolvimento global da criança, potenciando a linguagem, a expressão emocional, a imaginação, a curiosidade e a relação com os outros. Esta abordagem integrada reforça o papel do educador como facilitador de aprendizagens significativas e de experiências com valor formativo e afetivo.

Em síntese, esta experiência pedagógica articulou leitura, diálogo, criatividade e imaginação, num ambiente relacional positivo e estimulante. O envolvimento das crianças foi evidente, não só nas suas expressões verbais e emocionais, como também na forma como participaram ativamente na atividade artística. Para a mestranda, esta prática constituiu um momento formativo relevante, pois permitiu-lhe compreender a importância de planear atividades integradas e sensoriais, de escutar atentamente as reações das crianças, e de criar contextos educativos que promovem aprendizagens com sentido. Além disso, consolidou a sua consciência do papel do educador enquanto mediador atento e criativo, capaz de adaptar estratégias e promover o prazer pela leitura desde os primeiros anos.

Esta atividade permitiu à mestranda compreender o potencial da leitura partilhada como espaço de diálogo e escuta ativa. A forma como as crianças se envolveram emocionalmente e expressaram diferentes perspetivas revelou a importância de criar momentos em que a leitura promova o pensamento crítico e a partilha de ideias. Como futura educadora, a mestranda reconhece o valor da leitura em voz alta como um momento relacional, em que o adulto escuta e acolhe a visão da criança. A intencionalidade pedagógica na escolha do livro e na forma de o

mediar reforçou a importância de preparar cada leitura como uma experiência significativa, algo que pretende continuar a fazer na sua prática profissional.



Figura 2: Leitura do livro: Sabes, Maria, o Pai Natal não Existe



Figura 3: Atividade da Tinta Mágica

3.2.2 TRABALHO DE PROJETO

O projeto intitulado "Porque temos tons de pele diferentes?" foi desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, tendo surgido a partir da curiosidade espontânea das crianças em relação às diferenças visíveis entre si, nomeadamente no que diz respeito ao tom de pele. Este interesse genuíno foi valorizado pela educadora e constituiu o ponto de partida para a construção de um projeto com intencionalidade pedagógica, promotor da educação para a cidadania, da

valorização da diversidade e da construção da identidade e autoestima das crianças, em consonância com as OCEPE.

A questão-problema "Porque temos tons de pele diferentes?" orientou o desenvolvimento do projeto, que se desenrolou ao longo de várias semanas, integrando diversas áreas de conteúdo, tais como a formação pessoal e social, a expressão e comunicação (com ênfase na linguagem oral e abordagem à escrita, expressão plástica e musical) e o conhecimento do mundo.

O projeto iniciou-se com a leitura do livro “A Nossa Pele Arco-Íris”, de Manuela Molina Cruz. A leitura foi realizada de forma partilhada, com espaço para exploração livre e diálogo, permitindo às crianças expressar pensamentos e sentimentos sobre o tema. Esta atividade foi seguida por uma proposta artística, em que as crianças realizaram carimbos das suas mãos com tintas de diferentes cores, explorando a mistura e representação de tons diversos. A mensagem “Tal como as folhas de outono, somos todos diferentes e especiais” emergiu como síntese simbólica da experiência vivida.

Seguidamente, foi explorado um globo terrestre, onde as crianças identificaram os países de origem representados na sala, o que conduziu à criação de um globo ilustrado com as bandeiras correspondentes. Este momento favoreceu a compreensão da diversidade cultural presente no grupo e promoveu o sentimento de pertença e respeito pelo outro. Ainda no âmbito da autoexpressão, as crianças elaboraram os seus autorretratos com elementos da natureza, atividade que reforçou a consciência do “eu” e a identidade pessoal.

Ao longo do projeto, procurou-se garantir uma abordagem inclusiva, que respeitasse a diversidade linguística, cultural e individual de todas as crianças. Foram utilizadas imagens representativas de diferentes etnias, incentivadas expressões livres e respeitados os diferentes níveis de compreensão e expressão oral. Mesmo crianças de nacionalidades distintas, como as de origem nepalesa ou nigeriana, revelaram grande envolvimento, o que demonstra que a leitura mediada pode ser um espaço privilegiado de inclusão, compreensão mútua e valorização da diversidade.

Como culminar do projeto, foram realizados um vídeo e um caderno ilustrado com fotografias, produções gráficas e frases das crianças, com o objetivo de partilhar com as famílias todo o processo vivido. Estes produtos finais permitiram dar resposta à questão inicial de forma visual

e significativa, reforçando a parceria com as famílias e valorizando a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

3.2.3 EXPLORAÇÃO DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE – A NOSSA PELE ARCO-ÍRIS

No âmbito do Trabalho de Projeto, foram dinamizadas sessões de leitura com dois livros infantis, com o objetivo de promover a reflexão sobre temas como identidade e diversidade, assim como analisar a reação das crianças a diferentes estratégias de leitura. Esta iniciativa partiu de uma pergunta espontânea de uma criança: "Porque temos tons de pele diferentes?". Este tipo de questionamento revela a curiosidade natural das crianças e constitui um ponto de partida valioso para aprendizagens significativas. Atendendo a esta inquietação, a mestrandas e a sua díade selecionaram livros que abordassem a diversidade da cor da pele, a identidade e a valorização das diferenças.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da compreensão do mundo. A leitura mediada pelo adulto, como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), favorece a construção do conhecimento através da interação, funcionando como um “andaime” para a aprendizagem. Tough (1977) também sublinha que “todas as aprendizagens das crianças são baseadas nas suas próprias experiências diretas”, sendo a linguagem aprendida no contexto da comunicação com os outros (cit. em Hohmann & Weikart, 2004, p. 529).

O primeiro livro explorado foi *A Nossa Pele Arco-Íris*, de Manuela Molina Cruz e Natalia Amado Agudelo. A leitura teve lugar na área do tapete, com as crianças sentadas em semicírculo e as mestrandas ao seu nível, promovendo um ambiente de proximidade e escuta. Na primeira leitura, foi realizada a leitura integral do livro, mas constatou-se que o vocabulário complexo e a extensão do texto exigiam um esforço de atenção que nem todas as crianças conseguiram manter. Muitas acabaram por se distrair, o que levou a uma reflexão sobre a necessidade de ajustar o tempo e o ritmo da atividade às características do grupo. Na segunda leitura, foram adotadas novas estratégias: algumas páginas foram ocultadas com fita-cola, tornando a narrativa mais concisa, e optou-se por interromper a leitura sempre que se percebia falta de atenção, conversando sobre o momento da história. Esta abordagem revelou-se mais eficaz, pois respeitava o tempo da criança e valorizava a sua participação ativa.

Durante a primeira leitura, surgiram comentários espontâneos como: “Acho que trata das mãos”, “Deve ser da cor”, “Faz um arco-íris as mãos”, revelando uma leitura simbólica e já alguma apropriação do conteúdo visual. Na segunda leitura, ao perguntar-se “Lembram-se da história?”, as respostas foram mais afirmativas – “É o livro das mãos!” – demonstrando que a repetição e o envolvimento favoreceram a memória e o sentido atribuído à narrativa.

O envolvimento da díade foi particularmente relevante na segunda leitura, através da utilização de vozes diferentes e da dramatização, que captaram a atenção do grupo e evitaram o cansaço provocado por uma leitura monótona. A alternância na leitura entre as duas mestrandas e a entrega do livro de uma para a outra também manteve a curiosidade e o foco das crianças, funcionando como uma estratégia dinâmica e participativa.

Em termos de aprendizagens, a atividade promoveu o reconhecimento da identidade individual e coletiva, favorecendo a construção de atitudes de respeito, empatia e valorização da diferença, em articulação com a área da Formação Pessoal e Social. Como referem Silva et al. (2016), é essencial “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (p. 42), o que se traduziu em interações como “Somos todas diferentes, mas bonitas!”. A criação do painel coletivo com decalques das mãos permitiu também expressar estas ideias de forma visual, ainda que a mestrandas tenha refletido que a atividade poderia ter sido mais livre e exploratória, com diferentes materiais e maior margem de escolha para as crianças.



Figura 2: Primeira leitura do livro A nossa pele arco-íris

Na segunda abordagem, inspirada na metáfora do livro que comparava a diversidade humana à de flores num jardim, propôs-se a criação de um painel coletivo com flores coloridas. Esta atividade envolveu o subdomínio das Artes Visuais, promovendo a expressão criativa, a apreciação estética e a construção de sentido através da imagem, em consonância com as OCEPE (2016): “Apreciar diferentes manifestações de artes visuais [...] expressando a sua

opinião e leitura crítica” (p. 59). Ao mesmo tempo, a escolha livre de cores e formas estimulou a autonomia, contribuindo para que as crianças “fossem adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (p. 42).

As crianças demonstraram elevado nível de envolvimento, visível na atenção sustentada, no entusiasmo com as vozes diferentes, na curiosidade durante a exploração do mapa e nas expressões verbais registadas em notas de campo. A Escala de Envolvimento de Laevers (1997) permite observar este tipo de participação ativa e significativa, que é indicadora de bem-estar e de aprendizagens profundas.

A leitura do livro *A Nossa Pele Arco-Íris* permitiu observar de forma clara a imagem da criança como sujeito ativo, com agência e capacidade de construir sentido a partir das suas vivências. Esta visão da criança leitora, que interpreta, questiona e interage com a narrativa, está em consonância com os princípios das Orientações Pedagógicas para a Creche (2022) e das OCEPE (2016), bem como com as ideias de Malaguzzi (1998), que defende a criança como competente, curiosa e criadora de conhecimento em interação com o meio. Comentários espontâneos como “Faz um arco-íris as mãos” ou “Somos todas diferentes, mas bonitas!” evidenciam não só a apropriação dos conteúdos, mas também a sensibilidade e o pensamento crítico das crianças perante o tema da diversidade.

A dinâmica da atividade foi cuidadosamente estruturada, envolvendo dois momentos distintos sendo a leitura mediada e a expressão artística. A leitura decorreu num ambiente relacionalmente seguro e estimulante, com as crianças sentadas em semicírculo e as mestrandas ao seu nível. A primeira leitura revelou a necessidade de adaptação da narrativa e do ritmo, devido à extensão da narrativa e ao vocabulário exigente. Na segunda leitura, recorreu-se a estratégias como omitir páginas com fita-cola, utilizar entoações diferentes, alternar narradoras e pausar para diálogo com o grupo — estratégias que promoveram uma escuta mais ativa e envolvida. Estas adaptações refletiram um planeamento intencional e flexível, ajustado aos ritmos do grupo. As atividades subsequentes de expressão plástica (como o painel das mãos e o jardim de flores) ampliaram a reflexão, estimularam a autonomia e reforçaram a valorização da identidade e da diversidade, em articulação com o domínio da Formação Pessoal e Social e com o subdomínio das Artes Visuais.

A análise das respostas e do comportamento das crianças permite situá-las em níveis elevados na Escala de Envolvimento de Laevers (1997), particularmente nos níveis 4 e 5. Durante a leitura, observaram-se indicadores como atenção sustentada, participação ativa, expressões verbais significativas, curiosidade e entusiasmo. As adaptações pedagógicas adotadas contribuíram visivelmente para o aumento do envolvimento, o que demonstra a importância da mediação educativa para potencializar aprendizagens significativas. A presença destes indicadores reflete um ambiente educativo que promove bem-estar, escuta ativa e desenvolvimento global, conforme preconizado nos documentos orientadores nacionais.

Do ponto de vista profissional, esta experiência reforçou na mestrandia a importância de escutar e valorizar as questões das crianças, de ajustar as estratégias pedagógicas ao grupo e de planejar com intencionalidade e flexibilidade. A gestão do tempo, do espaço e dos materiais foi repensada em função do grupo, tendo-se verificado que leituras mais curtas e expressivas geram maior envolvimento. As dificuldades sentidas, como a dispersão do grupo ou a pouca tolerância a leituras longas, foram encaradas como oportunidades de aprendizagem sobre o papel do educador enquanto mediador atento e adaptável.



Figura 3: Recordar o livro *A nossa pele arco-íris*

Dado o entusiasmo demonstrado pelas crianças após a leitura do livro *A Nossa Pele Arco-Íris*, de Manuela Molina Cruz e Natalia Amado Agudelo, foi proposta uma atividade coletiva com o objetivo de reforçar os conceitos abordados na história e promover a expressão individual e o sentimento de pertença ao grupo. Assim, surgiu a ideia de construir um quadro coletivo onde cada criança pudesse deixar a sua marca, através do decalque da sua mão, representando simbolicamente a diversidade existente no grupo. Este painel, intitulado *A Nossa Pele Arco-Íris*, procurava traduzir visualmente a mensagem central do livro: a valorização das diferenças como parte integrante de uma comunidade unida.

No entanto, a posteriori, refletiu-se que a atividade poderia ter sido conduzida de forma mais livre e exploratória. Embora a proposta inicial tenha envolvido todas as crianças, a sua participação poderia ter sido enriquecida se lhes tivesse sido dada maior autonomia, nomeadamente através da possibilidade de repetirem o decalque, escolherem diferentes materiais e explorarem livremente as cores e texturas. Como referem Silva et al. (2016), “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 49). Ao proporcionar este tipo de liberdade, promove-se não só a criatividade, como também a autonomia das crianças, permitindo-lhes tomar decisões sobre o seu processo artístico, o que contribui para um envolvimento mais significativo na atividade e para o seu desenvolvimento global.

Na continuidade da exploração do livro, e inspirando-se na metáfora presente na narrativa – que compara as diferenças entre as pessoas à variedade de flores que compõem um jardim – foi proposta uma segunda atividade artística. Desta vez, as crianças foram convidadas a criar um jardim coletivo, utilizando flores de diferentes cores, tamanhos e formatos. A proposta visava reforçar a ideia de que, tal como num jardim onde cada flor tem a sua beleza única, também num grupo todas as crianças, com as suas particularidades, contribuem para a riqueza do coletivo.

Esta segunda atividade foi pensada com maior margem para a expressão individual, permitindo que cada criança escolhesse livremente os materiais, as cores e os tipos de flor que queria representar. Para além de retomar os valores trabalhados na história, como o respeito e a aceitação da diferença, esta proposta valorizou o subdomínio das Artes Visuais, permitindo às crianças desenvolver competências de expressão plástica, apreciação estética e construção de sentido através da imagem. Tal como preconiza Silva et al (2016), é importante “apreciar diferentes manifestações de artes visuais expressando a sua opinião e leitura crítica” (p. 59). Simultaneamente, Silva et al. (2016) defendem que ao permitir escolhas livres, promoveu-se também a autonomia e a capacidade de decisão na criança, sendo estes aspetos fundamentais no processo de construção da identidade e da responsabilidade, como destaca a mesma orientação curricular: “fossem adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (p. 42).

Estas atividades, pensadas com intencionalidade e ajustadas ao grupo, contribuíram para a valorização da diversidade e para o fortalecimento das relações interpessoais, potenciando aprendizagens significativas ao nível pessoal, social e artístico. Ao mesmo tempo, permitiram à mestranda refletir sobre a importância de escutar o grupo, de ajustar estratégias pedagógicas de forma flexível e de proporcionar experiências ricas que partam do interesse das crianças e da sua participação ativa. Esta reflexão levou à escolha cuidadosa do momento e do ambiente para a realização da leitura seguinte, tendo em conta as necessidades específicas do grupo em diferentes alturas do dia.

A atividade realizada com o livro *A Nossa Pele Arco-Íris* foi particularmente marcante, não só pelo tema da diversidade, mas também pela forma como as crianças se identificaram com os elementos da história. A resposta afetiva e participada do grupo reforçou na mestranda a importância de integrar livros que representem diferentes realidades e culturas. Esta prática contribuiu para o fortalecimento da empatia, do respeito e do sentimento de pertença. Como futura profissional, a mestranda considera fundamental selecionar livros que promovam a inclusão, que deem voz à pluralidade e que permitam a cada criança reconhecer-se no espaço educativo.

3.2.4 REFLEXÃO SOBRE O TEMPO DA LEITURA – *O DINOSSAURO*

A leitura do segundo livro, *O Dinossauro*, foi realizada no período pós-almoço, numa sala ampla que permitia a livre movimentação das crianças. As crianças sentaram-se em semicírculo, mas a organização do espaço revelou-se pouco adequada para manter a atenção do grupo nesta fase do dia, pois o período seguinte à refeição é caracterizado por uma maior necessidade de movimento e exploração ativa do ambiente. Esta observação reforça a importância de ajustar a organização do tempo e do espaço às necessidades naturais das crianças, proporcionando momentos que respeitem o seu ritmo biológico e promovam o seu bem-estar.

Relativamente à gestão dos materiais, o livro foi o principal recurso utilizado, sem outros elementos complementares que pudessem apoiar a exploração ou o envolvimento físico das crianças, o que poderia ter aumentado a sua participação ativa. A ausência de materiais manipuláveis ou atividades paralelas limitou as possibilidades de interação durante a leitura, especialmente num momento em que as crianças manifestavam maior inquietação.

Apesar destes constrangimentos temporais e materiais, a dinamização da leitura procurou cativar as crianças através do uso de diferentes entoações, variações na velocidade da fala e expressões faciais. Estas estratégias visaram estimular a atenção e a compreensão, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, em consonância com Silva et al. (2016), que destacam a importância de “usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)” (p. 73). Ainda assim, foi evidente que a dispersão do grupo aumentava à medida que a leitura avançava, sinalizando que o momento e a organização da atividade não responderam completamente às características do grupo.

Do ponto de vista das interações, verificou-se uma participação mais ativa de algumas crianças, que procuravam contribuir verbalmente com comentários ou perguntas sobre o livro, promovendo a comunicação entre pares e com as educadoras. Contudo, o grupo maioritariamente apresentou menor envolvimento e algumas crianças manifestaram sinais de desinteresse, como inquietação e dispersão, indicadores que podem ser interpretados à luz da Escala de Envolvimento de Laevers (1997). De acordo com esta escala, o baixo nível de atenção e de persistência na atividade sugerem que o bem-estar e a motivação das crianças não foram plenamente alcançadas neste momento.

Em termos de aprendizagem, embora a experiência tenha contribuído para o desenvolvimento da linguagem e da expressão verbal, o contexto não favoreceu plenamente outras áreas de experiência propostas pelas OCEPE, como a Formação Pessoal e Social, particularmente no que respeita à partilha e ao respeito mútuo, que requerem ambientes mais propícios à interação positiva e à escuta ativa (Silva et al., 2016).

Refletindo sobre a prática profissional, esta experiência evidenciou a necessidade de adaptar o planeamento pedagógico ao ritmo e às características do grupo, nomeadamente na gestão do tempo e do espaço, para que as atividades sejam mais eficazes e inclusivas. Aprendeu-se que o momento pós-refeição pode não ser o mais adequado para sessões de leitura prolongadas e que a introdução de materiais complementares e estratégias de movimento pode potenciar o envolvimento e o bem-estar das crianças. Por fim, esta situação reforçou a importância da observação contínua e da flexibilidade do educador enquanto mediador, que deve ajustar as suas intervenções para responder de forma personalizada às necessidades das crianças.

A leitura do livro *O Dinossauro* suscitou na mestranda uma reflexão sobre o tempo da leitura e o seu papel como oportunidade para imaginar, pensar e questionar. As perguntas que surgiram por parte das crianças mostraram que a leitura é mais do que um momento de escuta é um espaço de pensamento partilhado. Esta experiência levou a estagiária a valorizar ainda mais o silêncio, a pausa e o tempo necessário para que as crianças possam construir significados. Na sua futura prática, pretende continuar a promover leituras abertas, onde o ritmo seja ditado pelo interesse e curiosidade das crianças, respeitando o seu tempo interior e o seu direito à interpretação.



Figura 4: Leitura do livro O Dinossauro



Figura 5: Dinamização da leitura

Em suma, as atividades de leitura, mediadas de forma reflexiva e ajustadas às necessidades do grupo, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças. A abordagem interativa, aliada à exploração de temas pertinentes e à adaptação das práticas pedagógicas, revelou-se eficaz na manutenção do envolvimento infantil e na promoção de aprendizagens significativas e prazerosas. Esta eficácia foi igualmente evidente nas crianças de outras nacionalidades, que, apesar de terem diferentes contextos culturais, já dominavam bem a língua portuguesa e se mostraram plenamente à vontade nas sessões de leitura. Participaram ativamente nas interações, compreenderam os conteúdos propostos e demonstraram envolvimento emocional e cognitivo semelhante ao das restantes crianças. Assim, a leitura revelou-se uma ferramenta inclusiva, promotora da participação, do bem-estar e da integração de todas as crianças, independentemente da sua origem. A reflexão contínua sobre os resultados obtidos permitiu a adaptação e melhoria das atividades, assegurando que os interesses e necessidades das crianças fossem atendidos, fomentando o seu bem-estar e desenvolvimento global.

4. REFLEXÃO FINAL

Durante o estágio, a mestranda percebeu que a leitura é muito mais do que um simples momento de escuta de histórias é um processo rico que contribui para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspetos cognitivos, sociais e emocionais. A realização deste estágio e a elaboração do relatório constituíram uma etapa fundamental na formação da mestranda, proporcionando um processo de aprendizagem significativa e aprendizagem profissional. Ao longo desta experiência, foi possível consolidar conhecimentos teóricos, desenvolver competências pedagógicas e refletir criticamente sobre a prática educativa, permitindo uma evolução contínua enquanto futura educadora.

Uma das principais potencialidades deste estágio foi a possibilidade de observar e intervir diretamente na dinâmica da sala, mobilizando diferentes estratégias e metodologias adaptadas às necessidades das crianças. O contacto direto com os contextos de educação em creche e de EPE permitiu compreender a importância da leitura de livros nesta faixa etária, destacando o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças.

No entanto, o percurso da mestranda não esteve isento de desafios e limitações. Em contexto de creche, uma das dificuldades identificadas foi a gestão da autonomia das crianças, uma vez que a mestranda sentia o impulso de intervir prontamente, mesmo reconhecendo que as crianças eram capazes de resolver determinadas situações por si próprias. Com o tempo, compreendeu-se a importância de proporcionar espaço para a experimentação e para o desenvolvimento da autonomia, ajustando a intervenção do adulto de forma sensível e equilibrada. Assim, passou-se a observar atentamente e a aguardar que fossem as próprias crianças a solicitar ajuda, momento em que a mestranda oferecia o apoio necessário. Outro desafio prendeu-se com a seleção e adaptação das leituras, procurando garantir que as histórias fossem acessíveis e cativantes para o grupo.

Na EPE, o desafio da autonomia manteve-se, especialmente em atividades artísticas, como a exploração de materiais artísticos. Foi necessário reformular a planificação para permitir uma maior liberdade criativa por parte das crianças, respeitando os seus ritmos e interesses individuais.

As estratégias adotadas ao longo do estágio revelaram-se essenciais para o enriquecimento da prática educativa. A mestranda recorreu a abordagens dinâmicas e interativas, como o método *teacher in role*, fantoches, vozes diferenciadas, a omissão de páginas não significativas para a narrativa e a utilização de objetos relacionados com a história. Estas técnicas contribuíram para tornar a experiência mais envolvente, incentivando a participação ativa das crianças. A manipulação de fantoches e a utilização de vozes distintas, criaram um ambiente lúdico e imaginativo, enquanto os objetos concretos ajudaram a dar vida às histórias, facilitando a compreensão e promovendo a atenção e o interesse.

A reflexão contínua sobre as intervenções, o diálogo com a dupla pedagógica, as planificações em equipa e os momentos de supervisão pedagógica foram fundamentais para o aprimoramento das estratégias utilizadas e para uma intervenção cada vez mais consciente e eficaz.

A literatura infantil, utilizada como ferramenta pedagógica, revelou-se uma estratégia profundamente enriquecedora, fomentando momentos de partilha, de diálogo e de criatividade entre as crianças. Através das leituras realizadas, observou-se uma forte participação das crianças, que não apenas escutavam as histórias, como também interagem com elas, formulando perguntas, antecipando acontecimentos e partilhando experiências e emoções pessoais. Este envolvimento permitiu o fortalecimento das competências linguísticas, o enriquecimento do vocabulário e a estruturação do discurso oral, bem como o desenvolvimento da capacidade, de escuta e de interpretação. Paralelamente, a literatura infantil proporcionou um espaço seguro para a expressão de sentimentos e para a construção de significados sobre o mundo, favorecendo o desenvolvimento socio emocional.

A diversidade das histórias e a utilização de diferentes técnicas narrativas, como dramatizações e manipulação de objetos, contribuíram para tornar a experiência mais acessível, dinâmica e significativa para todas as crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento linguístico. Assim, a literatura infantil assumiu-se não apenas como um recurso didático, mas como um instrumento privilegiado de estimulação da imaginação, fortalecimento dos laços afetivos e promoção de aprendizagens integradas, em conformidade com as OPC e as OCEPE.

A leitura de livros revelou-se igualmente benéfica nos planos emocional e cognitivo. No plano emocional, as histórias despertaram sentimentos de alegria, curiosidade e empatia, permitindo que as crianças se identificassem com as personagens e as situações. No plano cognitivo,

observou-se um incremento na compreensão textual, no vocabulário e no pensamento crítico, incentivando a análise e a interpretação das histórias com maior profundidade.

Para o futuro, torna-se essencial continuar a aprofundar conhecimentos na área da educação de infância, explorando novas metodologias que promovam práticas educativas de qualidade, centradas na criança e ajustadas às suas necessidades. A experiência adquirida reforçou a importância de uma educação participativa, em que a criança é agente ativa do seu processo de aprendizagem e o educador desempenha um papel de facilitador e de mediador.

Conclui-se que este percurso de formação representou uma experiência profundamente transformadora, promovendo não só o desenvolvimento de competências profissionais, como também um crescimento pessoal significativo. A vivência em contexto real de educação de infância proporcionou uma visão mais ampla e reflexiva das práticas pedagógicas, destacando a relevância de um trabalho educativo intencional, fundamentado e centrado nas reais necessidades das crianças. Esta experiência reforçou a importância de uma intervenção pedagógica que valorize a leitura como ferramenta para promover a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico das crianças, guiando a mestranda a continuar a aprofundar estas práticas no seu percurso profissional.

À luz do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), a mestranda desenvolveu competências em diversas dimensões do desempenho profissional. Na dimensão pedagógica, evidenciou a capacidade de planear, implementar e avaliar atividades centradas na criança, como os momentos de leitura que potenciaram o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Na dimensão relacional, destacou-se pela criação de um ambiente afetivo e comunicacional positivo, promotor do bem-estar e da construção de vínculos. Na dimensão ética e de desenvolvimento profissional, demonstrou uma postura reflexiva, crítica e aberta à aprendizagem contínua, adotando uma atitude investigativa face à própria prática. O papel do educador revelou-se essencial na promoção de experiências literárias significativas, na mediação dos processos de aprendizagem e na criação de um ambiente educativo rico em interações e oportunidades de desenvolvimento global, sendo seu dever “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, art. 3.º, al. a).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, M. A., & Rocha, M. S. (2021). *O uso de fantoches e suas contribuições para a narrativa de crianças*. Obtido de *Leitura: Teoria & Prático*: [file:///C:/Users/Pc/Downloads/everbero,+00_733-2277-1-LE araujo marcela a moreira rocha maria silvia pinto de m 1 da %20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/everbero,+00_733-2277-1-LE%20araujo%20marcela%20a%20moreira%20rocha%20maria%20silvia%20pinto%20de%20m%201%20da%20%20(3).pdf)

Araújo, S. B. (2021). *A abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche*. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 78-82). Maia: Porto Editora.

Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)*. Obtido de *Diário da República*, 1.ª série, n.º 216: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Assembleia da República. (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*. Obtido de *Diário da República*, 1.ª série, n.º 201: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Assembleia da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva)*. Obtido de *Diário da República*, 1.ª série, n.º 130: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Aula, P. d. (2024). *Plano de Aula: A Rotação (Educação Infantil) - Crianças pequenas*. Obtido de *Planejamento de aula*: <https://planejamentosdeaula.com/plano-de-aula-a-rotacao-educacao-infantil-criancas-pequenas/>

Bacelar, M. (2022). *O Dinossauro*. Maia: Porto Editora.

Ballesteros, X. (2010). *O coelhinho branco*. Matosinhos: Kalandraka.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Obtido de *Direção Geral de Educação*: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Coradinho, C. C. (2020). *A leitura em voz alta. Contributos da leitura em voz alta para a aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Cruz, M. M. (2022). *A Nossa Pele Arco-Íris*. Lisboa: Nuvem de Letras.

(DGE), D.-G. d. (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas*. Obtido de Direção-Gral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf

Duarte, R. T., & Henrique, L. (2008). *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe*. Alfragide: Editorial Caminho.

Educação, M. d. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. (2022). *Regulamento Complementar Específico de Curso - Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Obtido de Instituto Politécnico do Porto: https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf

Fino, C. N. (s.d.). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Obtido de Universidade da Madeira: <https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

Fonchi, P., Bitencourt, A., Ribeiro, F., Dias, F., Marques, I., Stein, J., . . . Heck, V. (2023). *O Brincar Heurístico na Creche*. Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Maia: Porto Editora.

Formosinho, J., Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., . . . Sousa, J. (2021). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Maia: Porto Editora.

Ganhão, A. R. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal.

Gomes, R. C., & Ghedin, E. (s.d.). *O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica*. Amazonas.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Hank, V. L. (2006). *O espaço físico e a sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Obtido de Meu Artigo: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>

Hohmann, M. & Weikard, D.P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Jolibert, J. (2003). *Livros: multiplicar e diversificar os encontros*. Em Formar crianças leitoras (p. 104). Lisboa: Edições Asa.

Joint Research Centre. (2017). *DigCompEdu: The European Framework for the Digital Competence of Educators*. Obtido de: https://jointresearchcentre.ec.europa.eu/digcompedu_en

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/2_digcompedu_quadro_europeu_competencia_digital_educadores.pdf

Marques, A. (2018). *A importância dos espaços exteriores nas creches e nos jardins de infância*. Bairrada Informação. Obtido de <https://www.bairradainformacao.pt/2018/03/08/a-importancia-dos-espacos-exteriores-nas-creches-e-nos-jardins-de-infancia/>

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

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Obtido de *Direção Geral da Educação*: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Obtido de *Direção-Geral da Educação*: https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mol, SE, & Bus, AG (2011). Ler ou não ler: uma meta-análise da exposição à mídia impressa desde a infância até o início da idade adulta. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267–296.

Niza, I., Niza, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Obtido de *Direção-Geral da Educação*: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Nono, M. A. (2018). *Organização do tempo e espaço na educação infantil-pesquisas e práticas*. Obtido de *Acervo Digital UNESP*: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *A área dos livros para crianças*. In J. Post & M. Hohmann, *Educação de bebês em infantários* (pp. 148–151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras revelando as aprendizagens*. Obtido de *Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/limoeiros_e_la_ranjeiros.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 83). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Formosinho, J., Lino, D., Floque, M., Marta, . . . Sousa, J. (2021). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Maia: Porto Editora.

Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagens*. Braga.

Pereira, B., Pereira, C., Lopes, C., Narciso, M., Moura, R., Silva, S., & Rocha, A. (2021). *Metodologias de Investigação em Educação Artística: o uso de métodos visuais como forma de produção de conhecimento*. Lisboa.

Plano Nacional de Leitura (PNL). (2027). *Plano Nacional de Leitura 2027*. Obtido de: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>

Proença, J. (2010). *Literatura infantil e desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido de: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31981/1/JENNIFER_SANTOS.pdf

República Portuguesa. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio - Regulamenta o regime de criação, organização e funcionamento das escolas superiores de educação*. Obtido de Diário da República, 1.ª série, n.º 94, 14 de maio: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Rigotel, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Castelo Branco.

Rodrigues, M. d. (2016). As “CEM” aprendizagens da criança. A estória de uma experiência em EPE e 1.º CEB. Coimbra.

Santos, J. d. (2020). *O papel do educador na promoção da leitura em idade precoce*. Coimbra.

Silva, C. V., Santos, A. d., Cabral, G. N., Monteiro, G. C., Silva, K. K., Belém, B. d., . . . Pereira, F. A. (2024). *Estudo sobre A Teoria Da Aprendizagem De Lev Vygotsky*. Obtido de IOSR journals: <https://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue7/Ser-10/D2907102227.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, J. A. (2019). *Representações dos avós em livros-álbum portugueses para crianças*. In A. M. Ramos, E. Madalena, & I. Costa (Orgs.), *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude* (p. 111). Aveiro: Tropelias Companhia.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Obtido de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

Sousa, A. B. (2023). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 2.º Volume*. Lisboa: Edições Piaget.

Tolstoi, A. (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Obtido de: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>

Vale, P. P., Brighent, S. B., Fernandes, M. A., Albergaria, M. E., & Martins, S. (2019). Plano Nacial das Artes. Obtido de Plano Nacial das Artes: <https://www.pna.gov.pt/quem-somos/>

Vaz, S. M. (2013). *A importância do fantoche no desenvolvimento da expressão e comunicação*. Obtido de ISCE - Instituto Superior de Ciências Educativas: [file:///C:/Users/Pc/Downloads/content%20\(14\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/content%20(14).pdf)

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M
MESTRADO
Educação Pré-Escolar

**O Impacto da Leitura de Livros na
Formação Integral das Crianças em Idade
Pré-Escolar e na Creche**
Ana Isabel de Sá e Silva

