

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Entre Livros e Descobertas: A Literatura para a Infância em Contexto de Creche e Pré-Escolar

Inês Neves Ferreira

04/2026

Escola Superior de Educação

Inês Neves Ferreira

**Entre Livros e Descobertas: A Literatura para a Infância em Contexto
de Creche e Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Neves Ferreira

**Entre Livros e Descobertas: A Literatura para a Infância em Contexto
de Creche e Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, maio de 2026

Àqueles que, em diferentes momentos do meu percurso, acreditaram em mim e me deram
força para continuar.

AGRADECIMENTOS

Expresso o meu sincero agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização do presente relatório.

À minha professora de Português do ensino secundário, por ter acreditado em mim, pelo incentivo para ingressar no ensino superior e por toda a disponibilidade que demonstrou para me apoiar.

À orientadora do presente relatório, pela disponibilidade, pelo acompanhamento, pelas orientações e pelo apoio ao longo deste processo, fundamentais para a sua concretização.

Às educadoras cooperantes, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimento e pelo acompanhamento ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Todos estes aspetos foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

Às instituições que me receberam, por me proporcionarem contextos de aprendizagem bastante ricos e significativos.

Às crianças, por todos os momentos vividos, pelo carinho demonstrado e por todas as aprendizagens que me proporcionaram, contribuindo de uma forma bastante marcante para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu par de estágio, pelo apoio constante, pela partilha de ideias, pela entreatuda e pelo companheirismo ao longo de todo este percurso.

A uma pessoa muito especial para mim que, apesar de ter surgido na fase final deste percurso, teve um papel fundamental na sua concretização, pelo incentivo constante, pela motivação e por me ajudar a manter o foco nos momentos mais desafiantes.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, realizada em contexto de creche e de educação pré-escolar. Neste trabalho é realizada uma análise do papel da literatura para a infância como um recurso pedagógico promotor do desenvolvimento global das crianças. Este trabalho utilizou a metodologia de investigação-ação e, portanto, baseou-se num processo contínuo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Este método permitiu uma análise crítica das práticas educativas que foram sendo desenvolvidas pela mestranda.

Desta forma, durante o estágio foram desenvolvidas diversas experiências educativas com recurso à exploração de livros. Todas estas propostas pretendiam perceber de que forma é que a literatura para a infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da literacia emergente, da imaginação, da expressão e das competências sociais e emocionais das crianças. Todas as experiências educativas foram planificadas de forma intencional, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, privilegiando a participação ativa e a articulação entre diferentes áreas do saber.

Os resultados obtidos pela mestranda realçam que a literatura para a infância constitui um recurso pedagógico com bastante relevância, permitindo o envolvimento das crianças a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de diversas competências. Além disso, realça-se o papel do educador enquanto mediador durante todo o processo educativo, sendo o responsável por criar ambiente ricos e estimulantes.

Por fim, o relatório demonstra o contributo que a Prática Educativa Supervisionada teve no desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo a construção de uma prática educativa mais consciente, intencional e fundamentada.

Palavras-chave: Literatura para a Infância; Educação de Infância; Literacia Emergente

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practicum, conducted in a daycare and preschool setting, and analyzes the role of children's literature as a pedagogical resource that promotes children's overall development. This study employed the action-research methodology and was therefore based on a continuous process of observation, planning, action, reflection, and evaluation. This method allowed for a critical analysis of the educational practices developed by the master's student.

Thus, during the internship, various educational experiences were developed using books. All these activities aimed to understand how children's literature contributes to the development of language, emerging literacy, imagination, expression, and children's social and emotional skills. All educational experiences were intentionally planned, taking into account the children's interests and needs, prioritizing their active participation and the integration of different areas of knowledge.

The results obtained by the master's student highlight that children's literature is a highly relevant pedagogical resource, enabling children to engage in meaningful learning and develop a variety of skills. Furthermore, the report emphasizes the role of the educator as a mediator throughout the educational process, responsible for creating rich and stimulating environments.

Finally, the report demonstrates the contribution that Supervised Teaching Practice made to the master's student's professional development, enabling the development of a more conscious, intentional, and evidence-based educational practice.

Keywords: Children's Literature; Early Childhood Education; Early Literacy

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – História “O Espelho Mágico”

Figura 2 – “Entre páginas e papel”

Figura 3 – A nossa “Caixa Mágica”

Figura 4 – Poema

Figura 5 – Recriação da capa do livro “Amanhã vou para a escola... E agora?”

Figura 6 – Baú de histórias

Figura 7 – “O mural da Imaginação”

Figura 8 – A que livro pertence esta guarda?

LISTA DE APÊNDICES

A – Planificações efetuadas em contexto de Creche

B – Reflexão (Creche)

C – Grelha de Avaliação (Creche)

D – Planificações efetuadas em contexto de educação pré-escolar

E – Reflexão (Educação pré-escolar)

F – Grelha de Avaliação (Educação pré-escolar)

LISTA DE SIGLAS

Prática Educativa Supervisionada (PES)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

Orientações Pedagógicas para Creche (OPC)

Prova de Aptidão Profissional (PAP)

Movimento da Escola Moderna (MEM)

Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E O PAPEL DO EDUCADOR	3
1.2. A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	5
1.3. LITERACIA EMERGENTE	7
1.4. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO RECURSO EDUCATIVO	8
1.5. O PAPEL DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA	11
1.6. CONTACTO PRECOCE COM OS LIVROS	13
1.7. O PAPEL DAS FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA	14
1.8. O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA LEITURA	16
1.9. A LITERATURA E A AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO EDUCATIVO	18
1.10. A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE TEXTUAL	21
1.11. O EDUCADOR COMO MEDIADOR E MODELO LEITOR	22
1.12. ROTINA LITERÁRIA	23
1.13. RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E AS ÁREAS DE CONTEÚDO	24
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	26
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO EM CRECHE	26
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	30
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	42
3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE	42
3.1.1. “VAI E VEM”	43
3.1.2. HISTÓRIA “O ESPELHO MÁGICO”	43
3.1.3. LEITURA REGULAR DE LIVROS	46
3.1.4. “ENTRE PÁGINAS E PAPEL”	47

3.2.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	
	49	
3.2.1.	ÁREA DA BIBLIOTECA.....	49
3.2.2.	EMPRÉSTIMO DOMICILIÁRIO	52
3.2.3.	LEITURA DIÁRIA DE HISTÓRIAS.....	53
3.2.4.	“A LAGARTINHA MUITO COMILONA” DE ERIC CARLE	55
3.2.5.	“ERA UMA VEZ... NA NOSSA CAIXA MÁGICA”	57
3.2.6.	POEMA – “O ANO EM QUE O CALENDÁRIO AVARIOU” DE MANUEL ANTÓNIO PINA	59
3.2.7.	CALENDÁRIO COM LIVROS	61
3.2.8.	PROJETO “CADEIRAS DAS EMOÇÕES”	62
3.2.9.	ASSOCIAÇÃO ENTRE A ÁREA DO FAZ DE CONTA E A ÁREA DA BIBLIOTECA	64
3.2.10.	“A QUE LIVRO PERTENCE ESTA GUARDA?”	67
	REFLEXÃO FINAL.....	69
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

INTRODUÇÃO

A educação de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, sendo uma etapa essencial para a construção de competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Os documentos orientadores para a educação de infância, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), realçam a importância de o educador proporcionar experiências educativas significativas, que sejam centradas na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades, fazendo com que esta faça parte do seu processo de aprendizagem. Além disso, ambos os documentos destacam o papel do educador como um mediador, sendo que este é responsável por criar ambientes que estimulem e facilitem as interações.

Posto isto, a literatura para a infância constitui um recurso pedagógico riquíssimo para esta faixa etária, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. O contacto com os livros e as histórias permite a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da imaginação e, também, auxilia a criança a estruturar o seu pensamento e a compreender melhor o mundo que a rodeia. Além disto, a literatura promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, permitindo à criança identificar-se com personagens, explorar diferentes emoções e refletir sobre situações do dia a dia. Assim sendo, a mestranda considera que o contacto precoce com os livros tem um papel fundamental na construção de uma relação positiva com a linguagem escrita e, ainda, para o desenvolvimento da literacia emergente.

A escolha da temática do presente relatório está relacionada com o percurso pessoal e académico da mestranda. Durante o ensino secundário, ao frequentar o Curso Profissional Técnico de Juventude, foi começando a surgir um interesse pela leitura, que até esse momento não estava presente. No âmbito da Prova de Aptidão Profissional (PAP), a mestranda optou por desenvolver um trabalho centrado na literatura, aprofundando o seu gosto pelos livros e pelas histórias. O interesse pela literatura manteve-se e consolidou-se ao longo do percurso académico, sendo que a mestranda considera-o como um recurso pedagógico importantíssimo. Assim sendo, a escolha do tema do relatório resulta do

reconhecimento da sua relevância no contexto da educação de infância, mas, também, de uma motivação pessoal.

Tendo em conta esta perspetiva, o presente relatório centra-se na análise do papel da literatura infantil nos contextos de creche e de educação pré-escolar, procurando compreender de que forma a sua exploração contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Ao longo da PES, quer em creche quer em educação pré-escolar, foram dinamizadas várias experiências educativas com recurso à exploração de livros e histórias, permitindo observar o impacto no envolvimento, na participação e na aprendizagem das crianças e, ainda, refletir sobre a intencionalidade pedagógica que sustenta as ações do educador.

Em termos de metodologia, o presente trabalho adotou uma perspetiva de investigação-ação, que é caracterizada por um processo contínuo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Esta abordagem permitiu uma análise crítica das experiências educativas dinamizadas, promovendo a construção de saberes profissionais e a melhoria constante da intervenção educativa.

Por fim, é importante referir que o presente relatório está organizado em diferentes capítulos. Inicialmente, é feito o enquadramento teórico e legal que sustenta a temática em estudo, seguindo-se a caracterização dos contextos onde foram realizados os estágios e da metodologia de investigação adotada. De seguida, é realizada uma breve descrição e análise das experiências educativas realizadas nos contextos de creche e de educação pré-escolar, realçando a intencionalidade pedagógica e os resultados obtidos. Por último, é feita uma reflexão, abordando o percurso desenvolvido, as aprendizagens construídas e as dificuldades sentidas ao longo do percurso da mestranda.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem como objetivo sustentar a temática em estudo, centrada na importância da literatura para a infância no desenvolvimento das crianças. Para tal, são mencionados diferentes autores e documentos orientadores que permitem compreender o papel da educação de infância, da linguagem e da leitura no processo de desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, são abordados os princípios e objetivos da educação de infância, bem como o papel do educador enquanto mediador das aprendizagens. Além disso, é feita uma pequena análise entre a linguagem, o desenvolvimento infantil e a literatura, demonstrando os contributos da literatura infantil no desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social da criança.

Assim sendo, este capítulo pretende fornecer uma base teórica sólida de forma a fundamentar as opções pedagógicas e a relevância da literatura para a infância.

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E O PAPEL DO EDUCADOR

A educação de infância integra os contextos de creche (0-3 anos) e de educação pré-escolar (3-6 anos), constituindo a primeira etapa do percurso educativo da criança e tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento global. Apesar de existirem especificidades para cada contexto, os princípios pedagógicos que orientam a ação educativa são comuns, centrando-se na criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, tal como é referido nas OCEPE e nas OPC.

No contexto de creche, as OPC destacam a importância de proporcionar um ambiente seguro, afetivo e estimulante, que vise a promoção do bem-estar da criança e favoreça a criação de relações de confiança. Desta forma, nesta fase é crucial a criação de vínculos afetivos, a

resposta às necessidades individuais de cada criança e a valorização das interações. Neste sentido, cabe ao educador observar, escutar e apoiar a criança nas suas descobertas e aprendizagens. Desta forma, a ação educativa em creche deve respeitar o ritmo individual de cada criança, promovendo experiências significativas através da exploração, do brincar e da interação (Marques et al., 2024).

A educação de infância constitui a primeira fase da educação básica no percurso educativo da criança, tendo um papel complementar à ação educativa da família. Assim sendo, é fulcral que exista uma relação de cooperação entre ambos de forma a promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, objetivando a sua integração na sociedade como um sujeito autónomo, responsável e solidário (Lei n.º 5/97, 1997).

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece vários objetivos, nomeadamente a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, valorizando experiências de participação democrática e de educação para a cidadania. Refere, também, a importância de integrar a criança em diversos contextos sociais, respeitando a diversidade cultural e promovendo a sua consciência enquanto membro da sociedade. Além disso, a educação pré-escolar deve contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para a estimulação do desenvolvimento integral das crianças, fomentando aprendizagens significativas e diversificadas. Adicionalmente, é necessário garantir o bem-estar e a segurança de cada uma das crianças, incentivar a participação da família e consolidar a colaboração com a comunidade, de forma a garantir uma intervenção educativa integrada e adequada às necessidades individuais (Lei n.º 5/97, 1997).

Tal como é referido no decreto-lei n.º 241/2001 (2001) um educador de infância é responsável pela elaboração e conceção do currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e dos projetos curriculares, tendo como objetivo a construção de aprendizagens integradas. A construção deste currículo depende de um conhecimento profundo por parte do educador, quer do meio em que se insere, quer das crianças do seu grupo. Este conhecimento é adquirido através das observações efetuadas, da

análise de documentos produzidos e da recolha de informações junto das famílias ou dos restantes membros da comunidade.

Neste contexto, torna-se evidente a importância da educação para a infância na promoção do contacto precoce com a leitura, uma vez que esta constitui uma oportunidade privilegiada para ampliar o repertório cultural da criança e apresentar diferentes géneros e experiências literárias desde cedo.

1.2. A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A linguagem é essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que constitui a base da comunicação, das aprendizagens e dos relacionamentos interpessoais estabelecidos ao longo da vida (Neaum, 2012, citado por Pires et al., 2019).

Apesar de, em cada língua, a linguagem ter as suas próprias características específicas, a comunicação verbal é algo universal. Desta forma, todas as crianças adquirem a língua da sua comunidade, desde que tenham contacto com a mesma (Pires et al., 2019). Esta ideia reforça a importância do meio e do contexto educativo, demonstrando que a aquisição da linguagem ocorre através da interação social.

Segundo Sim-Sim (2017, citado por Pires et al., 2019), “a linguagem é uma das grandes maravilhas do mundo natural” (p.277). A autora refere, ainda, que “possuir e conhecer uma língua é a quinta essência da nossa condição de humanos” (Pires et al., 2017, p. 277). O diálogo entre o adulto e a criança auxilia no desenvolvimento da linguagem, pelo que o adulto tem um papel crucial para a progressão da língua (Grosso, 2015). Na educação pré-escolar esta interação tem ainda mais relevância, uma vez que o educador é um dos principais mediadores do desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, as OCEPE referem que “o domínio da linguagem oral tem uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar”, reforçando que a linguagem oral está centrada na

comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento (Silva et al., 2016).

A linguagem é utilizada pelas crianças para diferentes finalidades, como uma forma de comunicação e interação, ao longo das brincadeiras e, também, para resolver problemas que surgem durante o dia (Grosso, 2015). Neste sentido, a linguagem permite que a criança expresse necessidades, emoções, ideias e hipóteses, ao mesmo tempo que constrói conhecimento através da ação e da interação com os pares.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, citados por Grosso, 2015), esta ocorre gradualmente ao longo da infância. Este processo é complexo, pelo que apresenta diferentes domínios, como o desenvolvimento fonológico, semântico, sintático e o pragmático. O primeiro diz respeito à capacidade para distinguir e anexar os sons. O desenvolvimento semântico é o conhecimento e a respetiva utilização do significado das palavras. O desenvolvimento sintático está relacionado com a utilização de “regras de composição das palavras em frases” (Grosso, 2015, p.20). Por fim, o desenvolvimento pragmático refere-se à “compreensão das regras da língua” (Grosso, 2015, p.20).

Após a aquisição de todos os domínios anteriormente referidos, as crianças conseguem expressar-se verbalmente, tendo um discurso bem estruturado e compreendendo o que lhes é transmitido (Grosso, 2015).

O contexto educativo constitui, assim, um facilitador para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016). Nesta perspetiva, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, citado por Pimenta, 2018) referem que existem três pilares de desenvolvimento, nomeadamente a comunicação, a linguagem e o conhecimento.

Neste sentido, o educador deve estimular o desenvolvimento da comunicação através de atividades ou encaixando na rotina da instituição, uma vez que um ambiente linguístico rico e estimulante contribui para o seu desenvolvimento (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, citados por Pimenta, 2018). Desta forma, o educador tem um papel importantíssimo na criação de

contextos propícios ao desenvolvimento linguístico, promovendo aprendizagens significativas desde a educação de infância.

1.3. LITERACIA EMERGENTE

Segundo Teale e Sulzby (1989, citados por Franco, 2008) a literacia emergente baseia-se na ideia de que as crianças, desde muito cedo, iniciam um processo de desenvolvimento relacionado com a leitura e a escrita. Assim sendo, antes da aprendizagem formal, as crianças já se encontram em contacto com práticas e experiências que contribuem para a construção dessas mesmas competências. Contudo, tal como acontece com os conceitos de linguagem e de literacia, a literacia emergente não apresenta uma única definição, sendo abordada por diferentes autores sob várias perspetivas.

De acordo com Whitehurst e Lonigan (2001, citados por Franco, 2008), a literacia emergente engloba um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se desenvolvem antes do ensino formal da leitura e da escrita. Este processo constrói-se, sobretudo, através da interação com a linguagem escrita em contextos significativos, frequentemente mediada por adultos. Neste âmbito, destacam-se três dimensões essenciais para o sucesso futuro na leitura e na escrita, nomeadamente o desenvolvimento da linguagem oral, o conhecimento sobre o funcionamento do impresso e as competências de consciência fonológica (Franco, 2008).

Seguindo esta linha de pensamento, Viana (2002, citado por Franco, 2008) refere que os comportamentos emergentes da leitura e da escrita refletem um processo contínuo de desenvolvimento, no qual a criança vai ajustando estratégias, adquirindo competências e aprofundando a sua relação com a linguagem escrita. Este percurso evolutivo caracteriza-se por uma progressiva complexificação das aprendizagens.

Sim-Sim e Ramos (2006, citados por Franco, 2008) referem que existem diversos estudos que têm procurado compreender a relação entre os comportamentos emergentes e a aprendizagem da leitura, salientando investigações realizadas por Clay (1966, citado por

Franco, 2008), Downing (1970, citado por Franco, 2008) e Liberman (1973 citado por Franco, 2008). Estes estudos demonstram que o contacto precoce com materiais escritos não se limita ao seu manuseamento, mas envolve também, as interações verbais e a observação do papel da linguagem escrita no quotidiano.

Por sua vez, Clay (1991, citado por Franco, 2008) sublinha a importância do desenvolvimento dos chamados “conceitos acerca do impresso” (p.11), que incluem o reconhecimento das diferenças entre letras e números, entre palavras e símbolos, bem como a compreensão da direccionalidade da escrita. Estes conhecimentos permitem avaliar o nível de familiaridade da criança com a linguagem escrita, constituindo uma base fundamental para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

1.4. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO RECURSO EDUCATIVO

Segundo Mesquita (2007, citado por Fonseca, 2018) o objetivo central da literatura para a infância é promover o gosto pela palavra e pelo universo imaginativo. Assim, esta pode ser entendida como um conjunto de produções literárias, centradas na palavra e na dimensão artística, direccionadas ao interesse das crianças. Complementarmente, Juan Cervera (1991, citado por Tavares, 2010) realça que o interesse da criança pela leitura surge através da curiosidade pela palavra e, ainda, pelo prazer e a gratificação que esta lhe dá, reforçando a importância de experiências de leitura positivas desde cedo no contexto educativo.

Existem diversos conceitos para a literatura para a infância. Cunha e Alves (2003, citado por Figueiredo, 2024) referem que a literatura infantil corresponde a livros capazes de provocar emoção, prazer, entretenimento, fantasia, identificação e interesse nas crianças. Esta definição demonstra que a literatura para a infância tem bastante potencial para envolver a criança de uma forma afetiva e significativa. As pessoas que acompanham o desenvolvimento das crianças facilmente compreendem que a literatura para a infância não se trata apenas de obras literárias destinadas a uma determinada faixa etária, uma vez que tem um papel ativo

na construção de significados e na compreensão do mundo (Ramos, 2007 citado por Figueiredo, 2024). Para Santos e Molina (2016), a literatura infantil responde à necessidade das crianças para imaginar e fantasiar, ajudando-as a integrar-se no mundo e a construir a sua identidade, aumentando a sua compreensão da realidade (Citado em Figueiredo, 2024). Neste sentido, a literatura para a infância pode ser entendida como uma “arte que usa a palavra como linguagem expressiva (Figueiredo, 2024, p.12), sendo um verdadeiro “alimento para a alma” (Figueiredo, 2024, p. 12). Como tal, é necessário que seja valorizada e apreciada, alinhando-se com os interesses e necessidades das crianças e contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social (Figueiredo, 2024).

Nelly Novaes Coelho (2000 citado por Figueiredo, 2024) realça que a literatura para a infância tem um papel específico em relação ao género e à ficção, uma vez que tem como destinatário um ser em formação que está a passar pelo processo de aprendizagem, o que exige uma intencionalidade educativa na sua exploração e seleção.

As narrativas conferem inúmeras possibilidades comunicativas e expressivas, tornando-se um recurso que permite às crianças explorarem o mundo ao seu redor. O simbolismo presente nas histórias desperta o interesse das crianças e contribui para o desenvolvimento da sua imaginação. Neste sentido, as histórias devem ser exploradas desde a infância, uma vez que constituem um recurso de transmissão de conceitos, mensagens e emoções, favorecendo o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças (Fonseca, 2018). Assim sendo, torna-se claro que a literatura para a infância contribui para a construção de aprendizagens significativas, integrando a dimensão cognitiva e afetiva do desenvolvimento infantil.

A literatura pode ser semelhante à realidade do dia a dia do leitor, existindo uma coerência entre o mundo representado no livro e o contexto da criança que o lê, criando uma relação significativa entre a criança e a narrativa (Chaves, 2007, citado por Fonseca, 2018). Para que a obra seja expressiva necessita de ter algo em comum com o quotidiano da criança, permitindo-lhe um refúgio no mundo imaginário. Desta forma, “a criança sente-se atraída, envolve-se, vivencia, sente as emoções do que lhe é transmitido” (Tavares, 2010, p.64). Além

disso, a literatura permite que a criança saia do real e conheça mundos diferentes, enquanto que a identificação com as personagens leva-a a procurar “respostas, coragem, segurança, confiança, solidariedade, justiça e esperança” (Tavares, 2010, p.79).

Por sua vez, Vítor Aguiar e Silva (1981 citados por Tavares, 2010) caracterizam o livro como um “laboratório linguístico”, uma vez que este constitui uma ferramenta de aprendizagem da língua materna. Neste sentido, Gomes (1996) realça que “tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de proporcionar prazer, sobretudo ao público para que foi concebido: a criança.” (Citado em Silva, 2021, p.31).

A literatura infantil tem inúmeros benefícios para as crianças. Relativamente ao desenvolvimento linguístico, a criança começa a integrar “as estruturas morfossintáticas, semânticas e lexicais dos discursos literários” (Tavares, 2010, p.77), ampliando o seu vocabulário e a sua competência comunicativa. Quanto ao desenvolvimento da personalidade, Jean Piaget (citado por Tavares, 2010) refere que a fantasia constitui um papel fulcral, ajudando as crianças a regular a insegurança e a angústia e dando-lhes esperança para o futuro. Mesquita (2011, citado por Mota, 2018) acrescenta que a leitura permite o desenvolvimento do vocabulário, o melhoramento da ortografia e da capacidade de escrever e, ainda, a ampliação de horizontes culturais, fazendo com que o leitor desenvolva a sua imaginação, a criatividade, os seus ideais, os seus valores e o seu sentido crítico.

Apesar de a literatura infantil ser destinada às crianças, qualquer indivíduo pode usufruir da mesma, uma vez que a estética e a magia do livro cativam qualquer leitor. Desta forma, a literatura infantil constitui uma fonte de prazer, diversão e enriquecimento pessoal e auxilia no desenvolvimento da comunicação e da expressão. Além disso, permite o conhecimento de valores e de características de outras culturas. Os livros de literatura infantil existem para encantar, servir de refúgio, permitir viagens imaginárias e proporcionar prazer pela musicalidade da linguagem (Mendes, 2015).

Assim sendo, a literatura é uma atividade intrínseca do ser humano, constituindo um papel fundamental na formação da personalidade, moldando sentimentos e proporcionando uma visão do mundo (Candido, 2011 citado por Figueiredo, 2024). A sua capacidade de despertar curiosidade e interesse permite ainda abordar diferentes áreas de conhecimento, definidas nas OCEPE como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31).

Desta forma os livros surgem como uma ferramenta pedagógica valiosa para a ação educativa, uma vez que permite à criança explorar conceitos, sentimentos e valores de forma significativa e contextualizada. Através da literatura infantil a criança desenvolve a linguagem, a criatividade, a imaginação e a compreensão do mundo que a rodeia.

1.5. O PAPEL DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Nas obras de literatura para a infância, as ilustrações assumem um papel fundamental enquanto elemento de comunicação visual, funcionando não apenas como complemento do texto, mas também como mediadoras da construção de significado. Neste sentido, as imagens contribuem para a interpretação da narrativa, estabelecendo uma relação estreita com a dimensão verbal e promovendo uma experiência de leitura mais rica e significativa (Afonso, 2014).

Nesta perspectiva, destaca-se o livro álbum, um tipo de obra em que existe uma forte articulação entre o texto e a imagem. Segundo Muñoz (2006, citado por Afonso, 2014), neste tipo de livro, as ilustrações não se limitam a ilustrar o texto, mas integram ativamente o significado da narrativa, assumindo um papel expressivo e emocional que influencia a forma como o leitor compreende e interpreta a história. Desta forma, o texto e a imagem complementam-se, sendo ambos essenciais para a construção do sentido global da obra (Afonso, 2014).

O livro ilustrado apela igualmente à experiência pessoal e emocional do leitor, promovendo o desenvolvimento da sua capacidade interpretativa e crítica. As ilustrações, ao sugerirem significados que vão para além do que é explicitamente apresentado no texto, permitem diferentes leituras e interpretações, mobilizando as vivências, conhecimentos prévios e emoções de cada leitor. Desta forma, a leitura torna-se um processo ativo de construção de sentido, no qual o leitor participa de forma autónoma e reflexiva (Afonso, 2014).

De acordo com esta abordagem, o livro ilustrado favorece uma interação próxima entre o autor, o ilustrador e o leitor, incentivando a exploração cuidada das imagens e a sua exploração com o texto escrito. Esta relação dinâmica contribui para tornar a leitura mais envolvente, estimulando o interesse e a curiosidade das crianças (Afonso, 2014).

Alguns autores referem que, nos livros ilustrados, a narrativa pode ser construída em dois planos distintos, nomeadamente o textual e o visual, sendo a história contada quer por palavras quer por imagens. Esta duplicidade narrativa enriquece a compreensão da obra, permitindo que a criança aceda a diferentes níveis de significado e desenvolva competências interpretativas mais complexas (Afonso, 2014).

As ilustrações desempenham, ainda, um papel relevante no desenvolvimento da criança e na sua relação com a leitura, contribuindo para a motivação e o envolvimento com os livros. De facto, o contacto frequente com obras ilustradas pode despertar o interesse pela leitura e favorecer a construção de hábitos leitores desde a educação de infância. Neste contexto, a ilustração pode assumir diferentes funções, tais como complementar, reforçar, substituir ou até questionar o texto escrito, contribuindo para uma leitura mais ativa e reflexiva (Freitas e Zimmer-Mann citado por Afonso, 2014).

Importa, também, considerar alguns parâmetros que influenciam a eficácia das ilustrações, nomeadamente a cor, a dimensão, o grau de realismo e a expressividade das personagens. Estes elementos visuais devem ser cuidadosamente concebidos, de modo a não se limitarem à reprodução do texto, mas sim a acrescentarem informação e significado à narrativa

(Massoni, citado por Afonso, 2014). A utilização da cor assume um papel relevante, uma vez que contribui para a criação de ambientes visuais apelativos e estimulantes, captando a atenção do leitor e enriquecendo a experiência de leitura.

Assim sendo, as ilustrações não devem ser entendidas apenas como elementos decorativos, mas como componentes essenciais da literatura para a infância, desempenhando um papel determinante na compreensão das histórias, no desenvolvimento da imaginação e na promoção do interesse pela leitura (Afonso, 2014).

1.6. CONTACTO PRECOCE COM OS LIVROS

“Ler para crianças é das melhores formas de encorajar a emergência e o desenvolvimento das capacidades literárias.” (Arzileiro, 2022, p. 15). Tal como referem Roque e Canedo, a criança pode ser introduzida no mundo da leitura antes de começar o processo de alfabetização, sendo que cabe ao educador e às famílias adotar estratégias estimulantes e criativas (citados por Silva, 2021). Desta forma, evidencia-se a necessidade de desenvolver hábitos de leitura nas crianças desde os seus primeiros anos de vida, uma vez que, tal como defende Gomes (1996, citado por Silva, 2021), “um leitor forma-se desde o berço” (Silva, 2021, p.30).

Desta forma, o contacto com livros desde uma idade precoce, mais concretamente desde os 0 aos 6 anos é essencial, uma vez que permite o reconhecimento do livro e da leitura como elementos importantes no processo educativo das crianças (Fonseca, 2018). Tal como refere Tavares (2010) “as crianças que convivem diariamente com o livro estão a desenvolver o gosto pela literatura, a desenvolver a construção de conceitos e a linguagem” (p.70).

Neste sentido, é crucial que os adultos reconheçam a riqueza dos livros, oferecendo-os ou lendo-os às crianças regularmente. A criação do hábito de contar histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das competências linguísticas das crianças. Mesquita (2006 citado por Mota, 2018) reforça que o contacto

precoce com os livros é crucial para a criação de hábitos de leitura e para fomentar o gosto pela mesma.

Atualmente, a importância da educação de infância neste processo é cada vez mais evidente, uma vez que constitui um espaço privilegiado para incentivar a leitura desde cedo. A disponibilização de diferentes géneros literários e as experiências de contacto com o livro permitem uma ampliação do repertório cultural e literário das crianças (Figueiredo, 2024).

Além disso, é essencial que as crianças tenham acesso a diversos suportes escritos, permitindo-lhes explorar o livro com curiosidade, manuseá-lo e folheá-lo, descobrindo o prazer da leitura. Neste sentido, a diversidade de textos auxilia na construção de opiniões próprias e no desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva (Mesquita, 2006, citado por Mota, 2018).

1.7. O PAPEL DAS FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA

A maior potencialidade da leitura prende-se com a criação de relações afetivas com as crianças. Neste sentido, sendo a família o primeiro agente de socialização da criança, esta tem um papel importante no que diz respeito à promoção da leitura e de histórias. Tal como referem Hohmann e Weikart é “através da leitura de histórias, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos”, que se cria “um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Arzileiro, 2022, p.17). Este ponto de vista é ainda defendido por Manzano (citado por Arzileiro, 2022) que refere que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura” (Arzileiro, 2022, p. 17).

A leitura de histórias acontece maioritariamente no contexto familiar e pedagógico, sendo este ato de contar e de ouvir histórias marcado pela afetividade e pela liberdade. Assim sendo, “os principais contextos de vida das crianças são espaços de excelência para a manifestação

de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (Cruz et al., 2012, citado por Arzileiro, 2022, p.17).

Assim sendo, torna-se claro que o contacto precoce com os livros no ambiente familiar contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento da linguagem e o gosto pelos livros. Nesta perspetiva, as OCEPE reforçam a importância da articulação entre o contexto educativo e o contexto familiar, reconhecendo que o desenvolvimento da criança é fruto da interação entre os diferentes ambientes em que está inserida (Lopes da Silva et al., 2016).

Por sua vez, as OPC reforçam que a colaboração com as famílias é um elemento fundamental na ação educativa, sendo importante que exista uma continuidade entre os contextos de vida da criança, de forma a garantir experiências consistentes e significativas. Assim sendo, as famílias têm um papel central no que diz respeito à promoção da leitura, uma vez que o seu envolvimento permite prolongar as experiências literárias iniciadas no contexto educativo para o ambiente familiar (Marques et al., 2024).

Outro aspeto positivo diz respeito à repetição de momentos de leitura em casa, uma vez que favorece o desenvolvimento de competências associadas à literacia emergente, permitindo à criança reconhecer histórias, antecipar acontecimentos e estabelecer relações com experiências anteriores. Neste sentido, tanto as OCEPE como as OPC valorizam a criação de ambientes ricos em linguagem e interações significativas, nos quais a criança possa participar ativamente e desenvolver o seu interesse pela leitura (Lopes da Silva et al., 2016) (Marques et al., 2024).

Assim sendo, torna-se claro que o educador deve promover estratégias que incentivem a participação das famílias, como por exemplo o empréstimo de livros ou a partilha de experiências de leitura. Estas estratégias contribuem, também, para fortalecer a relação entre a escola e a família e para a valorização da leitura no dia a dia da criança. Em suma, a

colaboração entre os diferentes contextos assume-se como um elemento essencial para a promoção de hábitos de leitura consistentes e significativos.

1.8. O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA LEITURA

O educador assume um papel determinante na promoção da leitura, sendo responsável pela criação de contextos educativos que estimulem o contacto regular com a literatura infantil e despertem o interesse e o prazer pela leitura.

De forma a desenvolver o gosto pela leitura é necessário que o educador exponha as crianças a uma grande diversidade de textos literários, permitindo que estas conheçam vários suportes de literatura infantil. Ao possibilitar o contacto com diferentes temas e géneros, o educador amplia o repertório cultural e literário das crianças, sendo que textos estimulantes, cativantes e, por vezes, diferentes da realidade vivida pela criança assumem um papel central no seu desenvolvimento. Desta forma, o educador desperta o interesse pela leitura, ao mesmo tempo que contribui para a construção de competências linguísticas e cognitivas. Neste sentido, cabe ao profissional aproveitar o leque de textos da literatura infantil para “estimular, desenvolver, adquirir e consolidar competências linguísticas.” (Fonseca, 2018, p.74).

O trabalho com a literatura deve ser sempre orientado por uma intenção pedagógica e educativa clara, assegurando que a leitura é explorada de forma significativa (Paiva, 2008 citado por Fonseca, 2018). Neste sentido, o papel do educador envolve a leitura e a exploração de histórias com as crianças, promovendo a compreensão do conteúdo do livro e incentivando-as a apropriarem-se do que leem. Além disso, o livro pode servir como ponto de partida para abordagens multidisciplinares, integrando diferentes áreas do saber e experiências educativas (Macedo e Soeiro, 2009 citado por Fonseca, 2018).

As OCEPE, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realçam a importância do trabalho do educador na promoção da literacia emergente, garantindo que as crianças ampliem os seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita (Mota, 2018) (Lopes da Silva et al.,

2016). Como é sublinhado nas OCEPE, durante a leitura de histórias o educador deve tornar a experiência bastante interativa, compartilhando estratégias com as crianças, como a antecipação do tema a partir do título, a formulação de hipóteses sobre o que irá acontecer a seguir, o reconhecimento das personagens e as suas ações, bem como apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas (Lopes da Silva et al., 2016).

Pereira (2003 citado por Fonseca, 2018), destaca a importância de desenvolver atividades em que as crianças prevejam conteúdos a partir do título ou da sequência de acontecimentos mencionados, favorecendo o reconhecimento das personagens e a reconstrução da informação narrativa. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento da competência leitora emergente, estimulando a capacidade de interpretação e compreensão crítica (Fonseca, 2018).

Enquanto educadores devemos reconhecer que o livro permite o desenvolvimento de competências fonológicas, afetivas e cognitivas que contribuem para “desenvolver harmoniosamente o processo maturacional” (1991, citado por Tavares, 2010, p.70). Neste sentido, faz parte da responsabilidade do educador incentivar a formação de leitores desde cedo, promovendo uma educação literária de qualidade.

Quando o educador incorpora o papel de contador de histórias deve criar um ambiente apelativo e cativante, estimulando a imaginação das crianças e permitindo que façam parte da história. Silva (2021) refere que ao contar histórias o educador deve ter em consideração diferentes objetivos, tais como, dar vida à história através da entoação da voz e da linguagem corporal, explorar diversas formas de iniciar e concluir a história, recorrer a acessórios e utensílios (fantoques), adaptar a atividade à idade das crianças, preparar o ambiente, falar de forma clara e refletir sobre todo o processo. Desta forma, as histórias constituem um recurso que desperta a curiosidade e o interesse das crianças, ao mesmo tempo que permitem “o esclarecimento e a abordagem de certos e determinados temas e questões solicitados” pelas mesmas (Silva, 2021, p.39).

Posto isto, o papel do educador passa por tornar a leitura numa experiência enriquecedora, utilizando a voz, os gestos e o corpo para dar vida às histórias. Embora o texto escrito seja utilizado como suporte, durante a leitura das histórias o educador pode improvisar, utilizando a sua imaginação (Monteiro, 2023). Através da exploração de histórias com temas desafiantes, o educador estimula o desenvolvimento linguístico, o pensamento crítico e reflexivo (Figueiredo, 2024).

Segundo Gomes (2007), faz parte do papel do educador auxiliar a criança a manusear o livro com cuidado, preservando-o e valorizando-o como objeto. O autor destaca que um educador deve rejeitar a ideia de que os livros devem ficar guardados e fora do alcance das crianças por medo de que os estraguem (citado em Pinto, 2024).

1.9. A LITERATURA E A AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

McNamee realça a importância da leitura diária para as crianças, salientando que contribui para o aumento da compreensão e do vocabulário das crianças, como também lhes permite construir “um repertório de imagens culturais, padrões de palavras ou frases simples e/ou complexas” (Citado por Fonseca, 2018, p.77). Além disso, a autora defende que a audição de histórias contribui para a exploração de sentimentos de amizade e expressões de humor por parte das crianças, auxiliando o desenvolvimento socioemocional das mesmas (Fonseca, 2018).

Os momentos de audição de histórias funcionam como uma oportunidade de descoberta do mundo, ampliando conhecimentos e estimulando a criatividade e a imaginação das crianças (Grosso, 2015). Para garantir que a leitura é significativa, o educador deve planificar previamente estes momentos, prevendo pausas estratégicas durante a narrativa. Estas pausas devem ser aproveitadas para questionar as crianças sobre o livro em questão, permitindo avaliar a compreensão e promover a reflexão sobre a história (Martins, 2011).

Segundo Sim-Sim (2009, citado por Mota, 2018) a leitura é um processo contínuo e dinâmico de compreensão, que se desenvolve progressivamente a cada nova leitura. Este processo é caracterizado como complexo, uma vez que exige que o leitor reconheça sons linguísticos, compreenda as convenções da escrita e atribua significados ao texto. Só a partir destes conhecimentos é que consegue compreender o que lê, desenvolvendo simultaneamente o gosto e a competência na leitura e na escrita. Cerrillo (2006 citado por Mota, 2018) acrescenta que a leitura não é algo que se aprende apenas de forma mecânica, mas que se alcança pela emoção, pelo contágio e pela prática constante, reforçando o caráter afetivo da aprendizagem.

A criança deve ter contacto com histórias desde o nascimento, quer seja no contexto familiar ou escolar. No contexto familiar a audição de histórias pode ser “através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas, livros atuais curtos, poemas sonoros e outros mais” (Abramovich, 2009 citado por Figueiredo, 2024, p.16). Esta prática desenvolve competências essenciais ao crescimento da criança, permitindo ao educador “educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade” (Mainardes, 2008 citado por Figueiredo, 2024). Abramovich (2009 citado por Figueiredo, 2024) reforça ainda que a audição de histórias “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo” (p.18).

A leitura e a exploração de histórias permitem à criança adquirir valores benéficos que contribuirão para o seu futuro. Quando a criança presta atenção ao que está a ser lido pelo educador, tende a reter e analisar informações contidas no texto e nas ilustrações, o que contribui para o desenvolvimento da memória, para a capacidade de atenção e, ainda, para a compreensão da criança. Outro benefício é a estimulação da criatividade, uma vez que a leitura permite que as crianças enriqueçam a sua imaginação, a criatividade e o vocabulário (Arzileiro, 2022) (Monteiro, 2023).

Rigolet (2009) defende que “um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...” (Citado por Arzileiro, 2022, p.15). Esta perspectiva é reforçada no Plano Nacional de Leitura, ao afirmar que quando a criança ouve histórias na sua infância está a interiorizar um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, proporcionando-lhes um enriquecimento pessoal. Além disso, contribui para a formação de estruturas mentais que permitem uma maior e mais rápida compreensão das histórias e acontecimentos do quotidiano (Arzileiro, 2022).

A audição de histórias permite que a criança recontar a história de diferentes formas, “cantando, dançando, representado ou desenhando” (Figueiredo, 2024, p. 19). Esta diversidade de atividades facilita a expressão criativa, motiva o interesse pelo livro e fortalece competências de linguagem, imaginação e raciocínio crítico. Além disso, “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, querer ouvir de novo” (Abramovich, 2009 citado por Figueiredo, 2024), consolidando hábitos de leitura e promovendo uma relação afetiva e significativa com o livro.

A audição de histórias constitui, assim, uma ferramenta pedagógica de elevada relevância, uma vez que contribui não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. De acordo com Monteiro (2023), esta prática favorece a identificação e expressão de emoções, o desenvolvimento do vocabulário e o estímulo do pensamento crítico, permitindo à criança estabelecer relações com as suas próprias experiências.

Adicionalmente, a exposição frequente a histórias, contribui para a aquisição de competências literárias emergentes, como a capacidade de compreender narrativas, antecipar acontecimentos e recontar histórias, favorecendo também o desenvolvimento da memória, da atenção e da compreensão (Marques, 2003, citado por Monteiro, 2023).

1.10. A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE TEXTUAL

A diversidade textual assume um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura, permitindo que a criança contacte com diferentes géneros literários e formatos, alargando assim o seu repertório cultural e linguístico.

O gosto pela leitura só pode ser despertado quando a criança pratica a leitura de forma sistemática, sendo importante que o contexto educativo proporcione ambientes que promovam o contacto com “clássicos da literatura infantil, histórias, contos, lendas e narrativas que promovam a criatividade e imaginação” (Silva, 2021, p.29).

Assim sendo, torna-se essencial colocar à disposição da criança livros de diferentes tipologias e funcionalidades, como por exemplo, livros informativos, clássicos da literatura infantil, enciclopédias, contos tradicionais, livros pop-up, livros sem textos, livros de banda desenhada, entre outros (Mendes, 2015). Este contacto diversificado permite que a criança desenvolva, com uma maior facilidade, a imaginação, a sensibilidade estética e a compreensão leitora. Assim, o educador deve incentivar o contacto diário com diferentes livros, de modo que a criança se sinta motivada e fascinada pelo universo literário, desenvolvendo o seu projeto pessoal de leitor (Mata, 2008 citado por Mendes, 2015).

Na seleção dos livros, o educador deve ter em conta a qualidade dos textos e das imagens, assim como a adequação dos temas à faixa etária e ao contexto das crianças. É importante reconhecer que nem todas as crianças possuem as mesmas experiências de vida, interesses ou referências culturais, o que reforça a necessidade de existir diversidade textual (Martins, 2011).

O educador deve também ter em atenção os gostos e os interesses individuais da criança, valorizando as opções que existem para os mais novos e respeitando as preferências das crianças (Mendes, 2015). Ao escolher um livro o educador deve ter em conta diversos aspetos, nomeadamente se o livro acrescenta algo à vida das crianças, se responde a dúvidas,

se contribui para a autoestima, se transmite valores, se desenvolve a criatividade, se é adequado à sua idade, se tem uma linguagem simples e se alarga o vocabulário e o repertório (Mendes, 2015).

A leitura deve ser uma prática regular e integrada na rotina educativa, iniciando-se na educação de infância, uma vez que estimula o espírito crítico, promove o interesse e o prazer pela linguagem e ajuda as crianças a descobrirem sentidos no texto (Mendes, 2015). As OCEPE realçam que este contacto permite que as crianças se apropriem das convenções e da utilidade da leitura e da escrita, consolidando competências de literacia emergente (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, os livros e as bibliotecas constituem ferramentas essenciais, uma vez que aumentam o vocabulário e os conhecimentos das crianças, ao mesmo tempo que aprimoram a sensibilidade estética, o gosto pela leitura e pela escrita e promovem a criação de hábitos de leitura (Mota, 2018).

1.11. O EDUCADOR COMO MEDIADOR E MODELO LEITOR

No ato de leitura existem três elementos fundamentais, nomeadamente o escritor, o texto e o leitor. O papel do leitor é fundamental, uma vez que este adapta-se ao texto ao longo da leitura, experienciando diferentes emoções conforme o seu conhecimento prévio e a obra em questão (Sequeira, 1989, citado por Mota, 2018).

Balça e Leal referem que o adulto desempenha o papel de mediador. Esta ideia é reforçada por Azevedo e Cerrillo (2006, citados por Balça & Leal, 2014) que referem que o adulto tem a responsabilidade de “selecionar e adquirir os textos que as crianças vão ouvir ler e contactar bem como proporcionar-lhes a hipótese de dialogar com o texto, sempre no sentido do desenvolvimento da compreensão leitora”.

Tussi e Rosing (2009, citados por Balça & Leal, 2014) defendem que o adulto ensina pelo exemplo, pelo que deve demonstrar uma boa relação com os livros e prazer pela leitura. Além disso, os autores referem que é necessário ter formação sobre este tema, uma vez que um

profissional sensível e com conhecimentos sobre a leitura consegue fazer com que esta seja lúdica e cativante, envolvendo e motivando as crianças para o que vai ser lido. Neste sentido, Mata (2008, citado por Balça & Leal, 2014) refere que uma atitude positiva em relação à leitura, motiva as crianças para aprenderem a ler, uma vez que a observação do adulto a ler faz com que aprendam os comportamentos que um leitor tem, apropriando-se desses mesmos comportamentos para mais tarde reproduzirem-nos perante um livro.

Como as crianças não sabem ler, é necessário que o educador leia para elas. Esta interação permite a troca de ideias e a partilha de opiniões (Mata, 2008 citado por Balça & Leal, 2014). A criação de um espaço dedicado à leitura que permita a exploração diária do livro constitui um momento privilegiado de “namoro da criança com o livro”, reforçando a relação afetiva e significativa com a leitura (Tavares, 2010, p.13).

1.12. ROTINA LITERÁRIA

A literatura deve estar incluída na rotina diária das crianças. Nas OCEPE a rotina é definida como momentos que se repetem com uma certa periodicidade (Lopes da Silva et al., 2016), pois é através da repetição que a criança desenvolve sentimentos de estabilidade, segurança e confiança.

Desta forma, os pequenos leitores devem beneficiar de uma rotina literária que lhes transmita segurança e conforto, permitindo-lhes explorar de forma progressiva o mundo que os rodeia (L'Ecuyer, 2023 citado por Figueiredo, 2024). A previsibilidade associada a estes momentos favorece a confiança da criança e cria condições para uma relação positiva e afetiva com o livro e com a leitura.

A rotina literária deve ser encarada como um recurso pedagógico capaz de despertar curiosidade e interesse nas crianças, quer seja através de palavras, imagens, personagens, sons, ações, movimentos, sentimentos ou significados. Como refere Ramos, (2007 citado por

Figueiredo, 2024, p.18) “é uma atividade que se revela, como nenhuma outra, fonte inesgotável de saber, porta para o maravilhoso e aventura”.

Neste contexto, o papel do educador vai muito além da criação de uma rotina estereotipada. Cabe ao profissional criar um ambiente estimulante, que favoreça o prazer da leitura e a descoberta do mundo, promovendo simultaneamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças (Figueiredo, 2024).

Neste contexto, a leitura diária de histórias e a integração de momentos literários na rotina educativa contribuem significativamente para a criação de hábitos de leitura consistentes. A repetição destes momentos promove segurança, previsibilidade e envolvimento afetivo, reforçando a relação positiva da criança com o livro e com a leitura (Silva et al., 2016; Figueiredo, 2024).

1.13. RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E AS ÁREAS DE CONTEÚDO

A literatura, tal como referido anteriormente, constitui um recurso pedagógico valioso que permite estabelecer ligações entre as diferentes áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a exploração de livros e de histórias estimula o desenvolvimento da comunicação oral, o aumento do vocabulário, promove a compreensão de textos e facilita a aquisição de conhecimento sobre as convenções da linguagem escrita. Além disso, a interação com o livro favorece a expressão de ideias, a construção de sentido e o desenvolvimento da literacia emergente (Lopes da Silva et al., 2016).

No domínio da Formação Pessoal e Social, as narrativas permitem refletir sobre valores, regras de convivência, emoções e relações interpessoais. A identificação com personagens e situações presentes na história contribui para a construção da identidade, para o

desenvolvimento da empatia e para o respeito pelo outro, fortalecendo competências socioemocionais importantes na primeira infância (Lopes da Silva et al., 2016).

No domínio da Expressão e Comunicação, a literatura oferece diversas formas de expressão, como a dramatização de histórias, a ilustração, o reconto, a expressão musical e o movimento corporal. Estas experiências são valorizadas pelas OCEPE, uma vez que dão oportunidade às crianças para comunicarem ideias, sentimentos e interpretações pessoais com recurso a diferentes linguagens expressivas, enriquecendo a criatividade e a capacidade de expressão (Lopes da Silva et al., 2016).

No domínio do Conhecimento do Mundo, a literatura infantil permite que as crianças contactem com diferentes realidades, culturas e contextos, o que alarga o seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor. As histórias incentivam a observação, a comparação, a reflexão e a curiosidade, promovendo uma postura investigativa desde a primeira infância (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, a utilização da literatura infantil no contexto da educação pré-escolar favorece uma abordagem integrada das diferentes áreas de conteúdo, promovendo aprendizagens significativas e articuladas. Assim sendo, o livro constitui um recurso pedagógico valioso, permitindo ao educador desenvolver de forma intencional diferentes competências e saberes ao mesmo tempo que respeita o ritmo e os interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Além disso, a literatura pode ser articulada com diferentes áreas do saber, promovendo uma abordagem interdisciplinar e integrada das aprendizagens. A exploração de histórias permite o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais e matemáticas, contribuindo para a formação de crianças mais críticas, criativas e autónomas (Figueiredo, 2024).

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

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os contextos educativos onde se desenvolveu a PES, nomeadamente o contexto de educação em creche e o contexto de educação pré-escolar. Esta caracterização tem como objetivo enquadrar a intervenção educativa realizada, demonstrando as especificidades de cada contexto, nomeadamente a sua organização do espaço e do tempo.

Desta forma, este capítulo pretende dar a conhecer os contextos onde decorreu o estágio, os grupos de crianças com os quais a mestranda desenvolveu experiências educativas e os modelos pedagógicos que orientaram a ação educativa. Em suma, este capítulo constitui a base para a compreensão das experiências educativas desenvolvidas ao longo do estágio.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO EM CRECHE

A instituição onde decorreu a PES em Creche localizava-se na cidade do Porto, sendo de natureza privada. Tal como é referido nas OPC, “A instituição educativa compreende um conjunto de estruturas e processos que influenciam de forma significativa a qualidade da experiência de crianças e adultos” (Marques et al., 2024, p.45). Assim, torna-se essencial descrever os diferentes espaços que compõem este contexto educativo, uma vez que têm um impacto direto nas vivências e experiências proporcionadas às crianças. O edifício distribuía-se por três pisos: cave, rés do chão e primeiro andar.

Na cave encontrava-se o refeitório destinado aos adultos, uma casa de banho, uma área onde se realizavam as horas não letivas e um espaço de armazenamento de materiais que eram utilizados ao longo do ano letivo.

O rés do chão acolhia um grupo de crianças com 2 anos de idade e duas salas, com grupos heterogêneos, pertencentes ao Jardim de Infância. Além disso, existia uma casa de banho de adultos, adaptada para pessoas com mobilidade reduzida, uma casa de banho para as crianças, uma sala polivalente que funciona como refeitório para as crianças e espaço exterior.

O primeiro piso era composto por três salas, uma de berçário e duas de creche, sendo que uma era destinada a um grupo de crianças com 1 ano e a outra a um grupo heterogêneo com crianças de 1 e 2 anos. Neste andar localizava-se o gabinete da direção, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para as crianças equipada de acordo com as necessidades da faixa etária e uma área exterior.

Relativamente ao espaço exterior disponível no rés do chão, a instituição procura proporcionar experiências que estimulem os cinco sentidos. Desta forma, este espaço estava equipado com diferentes materiais e estruturas, como pneus de diferentes tamanhos e paletes. Incluía ainda uma parede de escalada, que permitia às crianças trepar, subir e descer, promovendo o desenvolvimento motor e a coordenação. Além disso, estavam presentes diferentes tipos de piso com diversidade textural, permitindo que as crianças sentissem e reconhecessem essas diferenças ao caminhar e ao correr.

Além disso, o espaço exterior convidava à exploração livre e sensorial com elementos naturais, como a lama e a chuva. As crianças tinham a oportunidade de apanhar pedras, recolher flores, folhas e paus e observar caracóis, minhocas, formigas, borboletas, abelhas, bichos da conta, lagartas e lesmas. Podiam ainda escutar o canto dos pássaros, sentir a brisa ou o vento mais forte e o calor do sol, bem como observar o movimento das árvores e acompanhar o crescimento de limões e folhas, colhendo-os diretamente dos limoeiros e arbustos.

Este espaço incluía ervas aromáticas, condimentares e medicinais, que as crianças podiam cheirar, tocar e colher, enriquecendo a sua experiência sensorial. Existia um espaço designado por “cozinha de lama” onde as crianças podiam saltar em poças de água, manipular terra, folhas, ervas espontâneas, pinhas e paus. Destaca-se, também, a “parede musical” onde

estavam disponíveis instrumentos feitos com materiais recicláveis e que foi construída com o envolvimento das famílias. Além disso, existia uma horta biológica que era cuidada por um dos grupos presentes no rés do chão.

Relativamente à sala de atividades, esta era um espaço com bastante iluminação natural, uma vez que possuía duas paredes com janelas de grandes dimensões ao nível visual das crianças, permitindo-lhes observar o estado do tempo ao longo dos dias. Existiam dois aquecedores ligados ao sistema de aquecimento central e que eram ligados durante as estações mais frias, assegurando um ambiente acolhedor e confortável.

O espaço estava organizado em quatro áreas, tendo em conta os interesses das crianças, nomeadamente a biblioteca, o faz-de-conta, os jogos e construções e os materiais abertos. No centro da sala existia uma zona destinada aos momentos de acolhimento, bem como às atividades de grande grupo. Além disso, as paredes da sala apresentavam documentação pedagógica, constituída por fotografias das experiências educativas realizadas pelas crianças, bem como por imagens do contexto familiar, permitindo às crianças revisitar vivências e aprendizagens já realizadas.

Em relação à área da biblioteca, esta localizava-se junto à porta de entrada da sala e era composta por diferentes almofadas, um armário baixo com livros acessíveis às crianças e alguns fantoches. Ao lado desta área encontrava-se a área do faz de conta, equipada com uma cama de bebé, dois bonecos e dois cestos com tecidos e roupas de disfarce. A área dos jogos e construção disponibilizava diferentes materiais, como blocos de madeiras. Por fim, a área com materiais não estruturados tinha diversos elementos, como caixas, rolos de cartão, argolas, rodela de tronco e materiais naturais. Destaca-se que a forma como a sala estava organizada refletia uma intenção pedagógica centrada na autonomia, na exploração ativa e no respeito pelos interesses e ritmos individuais de cada criança.

Após esta caracterização da instituição e da sala de atividades é importante fazer a caracterização do grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades, interesses e as

evidências de aprendizagem que foram observadas e que orientaram as planificações realizadas (Ver apêndice A).

O grupo, designado por Marcianos, era constituído por catorze crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, sendo que à data da realização do estágio, seis crianças já tinham completado os 2 anos de idade. Este grupo, tinha seis crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino.

Tal como é referido nas OPC, a observação constitui uma prática essencial e inerente da ação pedagógica. Através de uma “observação sensível, rigorosa e contínua” (Marques et al., p.33) das interações das crianças com as pessoas, bem como, com os materiais, o educador consegue recolher informações valiosas sobre as suas necessidades e interesses. Este processo de observação é aquilo que permite um conhecimento aprofundado acerca de cada criança, bem como do grupo em geral.

Tendo como base este processo contínuo de observação, foi possível identificar os principais interesses e necessidades do grupo que orientaram as planificações efetuadas ao longo do estágio. Desde o início, as crianças manifestavam grande interesse pela exploração e manuseio livre dos diferentes materiais disponíveis na sala de atividades, pela música, pela pintura com tintas, pelos livros e histórias e por brincadeiras de faz de conta. Relativamente à música, foi possível observar as crianças a cantarem ao longo do dia e, por vezes, quando um adulto terminava de cantar uma música, eram as próprias crianças que pediam mais. Quanto à pintura com tintas, assim que as crianças percebiam que a experiência educativa preparada pelo adulto envolvia tintas, era notório a sua alegria, expressa através de pulos e do entusiasmo verbal ao pronunciarem a palavra “tintas”. No que diz respeito às histórias e aos livros, as crianças iam buscar um livro, sentavam-se no meu colo e indicavam que procedesse à leitura do mesmo. Além disso, nos momentos em que um adulto anunciava que ia ler uma história, era evidente o envolvimento das crianças, que se sentavam autonomamente na manta. Nas brincadeiras de faz de conta, especialmente durante os momentos de brincadeira livre, foi possível observar um grande desenvolvimento do pensamento simbólico, com as

crianças a fingir que cozinhavam, a oferecer sopa aos adultos, a ir às compras com cestos enquanto se despediam de nós e a pedir aos colegas para se calarem porque o boneco estava a dormir.

Relativamente às necessidades do grupo, embora algumas crianças já revelassem sinais de autonomia em determinados momentos da rotina, como na alimentação, comendo sozinhas e na identificação da sua cama na hora da sesta, o desenvolvimento da autonomia continuava a ser uma necessidade global. Um exemplo dessa necessidade foi observado no momento da sesta, em que as crianças ainda necessitavam de um apoio significativo por parte do adulto para se descalçarem, calçarem e cobrirem-se. Além disso, a mestranda observou que o desenvolvimento da linguagem verbal era ainda uma necessidade presente no grupo, uma vez que apenas algumas crianças conseguiam expressar-se verbalmente, sendo que grande parte utilizava unicamente a expressão não verbal. Foi, também, identificada a necessidade de trabalhar competências relacionadas com o estar em grupo e o respeito pelo outro, uma vez que era frequente observar comportamentos como retirar objetos e brinquedos aos colegas ou a dificuldade em partilhar o colo de um adulto. Por fim, a identificação das partes do corpo foi outro aspeto a desenvolver, tendo sido trabalhado em diferentes experiências educativas desenvolvidas.

Ao longo deste estágio a mestranda percebeu que as crianças revelaram aprendizagens no que diz respeito à consciência corporal, à partilha de objetos, ao conhecimento da rotina e à autonomia na hora da sesta. Estas evidências foram registadas ao longo do diário de bordo realizado durante este processo.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição onde se desenvolveu a PES em contexto de educação pré-escolar localizava-se no Porto e pertencia a um Agrupamento de Escolas. Este agrupamento foi criado a 30 de abril de 2002, sendo constituído por quatro estabelecimentos de ensino: um destinado ao 2º e 3º

ciclos do ensino básico e três estabelecimentos de ensino para o 1.ºCEB e Educação Pré-Escolar. Esta instituição integrava a rede pública, encontrando-se sob a tutela do Ministério da Educação. A sua ação pedagógica era orientada pelo Projeto Educativo, pelo Regulamento Interno do agrupamento, entre outros documentos que orientavam e sustentavam a prática educativa desenvolvida junto das crianças.

Relativamente à Escola Básica onde se desenvolveu a PES, esta possuía algumas salas de 1.º ciclo e três salas de educação pré-escolar, sendo que na educação pré-escolar, seguiam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo é centrado no grupo e na criança e defende que “é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem” (Cruz et al., 2015, p.36). Desta forma, o modelo do MEM “propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentado de modo funcional e pragmático” (Folque, citado em Cruz et al, 2015, p. 36).

De acordo com as OCEPE, a organização do ambiente educativo tem um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que é um contexto onde se constroem relações, desenvolvem-se experiências significativas e promovem-se aprendizagens diversificadas. Desta forma, tal como é mencionado nas OCEPE, a organização do espaço, do tempo e do grupo influenciam as oportunidades de ação, exploração, interação e participação das crianças. Por isso, cabe ao educador organizar estes elementos de forma intencional, promovendo a autonomia, a cooperação, a iniciativa e a tomada de decisão por parte das crianças, ao mesmo tempo que garante a sua segurança, o seu bem-estar e a sua aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

A sala de atividades onde a mestranda estava integrada designava-se por OB, sendo que o grupo era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, das quais 11 eram do sexo masculino e 14 eram do sexo feminino. Além disso, à data da realização do estágio, 12 destas crianças estavam a frequentar o grupo pela primeira vez e seis já o integravam pelo terceiro ano consecutivo. O grupo caracterizava-se ainda pela sua diversidade

cultural, integrando crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente uma criança de nacionalidade argelina e duas de nacionalidade russa.

Tal como é mencionado nas OCEPE, o grupo tem um papel relevante no processo educativo, uma vez que é através da interação entre crianças e adultos que se constroem aprendizagens significativas e que se promove o desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, a diversidade etária e cultural que existia no grupo constituiu um fator potenciador de aprendizagens, favorecendo a partilha, a cooperação e a entreaajuda entre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Na altura em que a mestranda iniciou o estágio, todas as crianças estavam bem-adaptadas ao contexto educativo e demonstravam uma participação ativa nas atividades de grande grupo, revelando ainda uma boa integração e conhecimento da rotina. É de realçar que as crianças que já frequentavam o estabelecimento em anos anteriores constituíram uma mais valia neste processo, nomeadamente na consolidação das rotinas e no desenvolvimento da autonomia, em particular no domínio da higiene pessoal de algumas crianças. Este aspeto vai ao encontro daquilo que é defendido nas OCEPE, ou seja, que o educador deve favorecer um ambiente seguro e estável, em que cada criança se sinta acolhida e confiante para participar ativamente nas diferentes situações do dia a dia (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito aos instrumentos de organização de trabalho, a maior parte das crianças demonstrava autonomia na sua utilização, nomeadamente no registo da sua presença, na inscrição para o “Mostrar, contar e escrever” e para o “Comunicar”, bem como no planeamento das atividades que pretendiam realizar durante a livre exploração das áreas, recorrendo ao plano de atividades. Contudo, algumas crianças ainda necessitavam de apoio de um adulto para utilizar os instrumentos descritos, sendo necessário lembrá-las de marcar a presença, inscrever-se para falar nos momentos destinados a esse fim e sinalizar a área escolhida no plano de atividades. Apesar disso, todas as crianças circulavam pelas diferentes áreas da sala, aceitando as provocações feitas, quer pelos adultos, quer pelos seus pares. Relativamente às saídas, as crianças demonstraram bastante atenção e segurança na

circulação na via pública. Existiam alguns casos em que era necessário haver um maior cuidado, como era o caso das crianças de nacionalidade estrangeiras, em que a maior dificuldade centrava-se na comunicação e na perceção daquilo que lhes era comunicado.

Posto isto, torna-se crucial fazer menção a alguns casos específicos em que foi necessária alguma atenção diferenciada por parte do adulto, como a criança de nacionalidade argelina (M) que comunicava bem, participava nas conversas sempre que lhe era pedido, interagia com os colegas e inscrevia-se para mostrar objetos que trazia de casa, respondendo às perguntas efetuadas pelos pares. Ainda assim, necessitava de algum apoio na formulação de frases, sendo imprescindível a intervenção de um adulto para clarificar o significado de determinadas palavras e expressões. Relativamente à criança de nacionalidade russa (L), esta demonstrava bastante vontade de comunicar com todos à sua volta, repetindo frequentemente aquilo que lhe era dito e procurando, muitas vezes, ser o iniciador de interações. Por sua vez a outra criança da mesma nacionalidade (K) acompanhava o ritmo de trabalho, mas revelava uma maior dificuldade na compreensão e expressão. Apesar disso, interagia bastante com os colegas e conseguia cantar músicas em português. Existia ainda uma criança (S.M) que, embora fosse autónoma na sua higiene, não pedia para ir à casa de banho. Além disso, esta criança comunicava apenas com os colegas, não se dirigindo aos adultos nem participando oralmente em grande grupo. Ainda assim, era notório que conseguia discernir aquilo que lhe era dito ou solicitado, respondendo com a cabeça em sinal de concordância ou discordância ou realizando ações que lhe eram pedidas. O M.T era acompanhado pela terapeuta ocupacional, tomando medicação para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Esta criança demonstrava dificuldade em manter-se envolvido durante períodos prolongados numa mesma tarefa, bem como na realização de atividades que exigiam um maior controlo e coordenação motora fina. Por fim, o H.M. apresentava dispraxia verbal de desenvolvimento, sendo acompanhado pela terapeuta da fala da instituição. A sua principal dificuldade centrava-se ao nível da comunicação e da linguagem, o que condicionava a sua expressão oral no quotidiano do grupo.

Ao longo do estágio foi possível observar e identificar diferentes interesses do grupo que orientaram a planificação e a implementação das experiências educativas propostas. As crianças demonstraram interesse por jogos em geral e por atividades de expressão plástica, demonstrando um grande entusiasmo em explorar diferentes materiais, técnicas e criar as suas próprias produções. Além disso, observou-se um grande interesse por histórias, tanto na escuta como na dramatização e reconto, o que revela curiosidade pelas narrativas e pelas personagens. A exploração da natureza e do meio envolvente constituiu outro interesse das crianças, nomeadamente em atividades relacionadas com a observação de elementos naturais, experiências simples e descoberta do mundo. Por fim, a mestranda destaca a expressão dramática e o faz de conta que tiveram um papel relevante nas brincadeiras e que permitiram às crianças expressarem emoções e integrarem papéis sociais.

Foram, também, identificadas necessidades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da consolidação da noção de tempo, do desenvolvimento da capacidade de concentração e atenção, do controlo motor fino, da expressão e regulação das emoções e da ampliação da linguagem oral. Além disso, constatou-se a necessidade de promover a capacidade de memorizar e recontar acontecimentos, de aprender a respeitar regras e a esperar pela sua vez, assim como de desenvolver competências de observação, comparação e análise.

É de realçar, mais uma vez, que os interesses e as necessidades descritas anteriormente foram a base para a planificação das propostas educativas, tentando responder de forma intencional e significativa às características, interesses e necessidades do grupo.

Tal como é referido nas OCEPE, “cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Lopes da Silva et al., p.24), sendo importantíssimo que o educador esteja atento às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente seguro, inclusivo e afetivo, onde todas se sintam escutadas, valorizadas e apoiadas ao longo do seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE defendem que os espaços da educação pré-escolar devem ser pensados de forma intencional, tendo em conta as características do grupo, as suas necessidades e interesses e, ainda, os objetivos educativos estabelecidos. Assim sendo, a forma como o espaço está organizado, como os materiais estão distribuídos e a acessibilidade aos mesmos, condiciona a forma como as crianças se apropriam do ambiente, desenvolvem a sua autonomia e constroem aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, o educador deve ter em conta que a organização do espaço deve ser flexível, podendo sofrer alterações, de forma a acompanhar a evolução do grupo e promover experiências diversificadas e desafiantes. Um aspeto a ter em conta na organização do espaço é o envolvimento das crianças, contribuindo para desenvolver o seu sentimento de pertença, a sua responsabilidade e a tomada de decisões. Desta forma, o espaço assume-se como um recurso pedagógico que deve ser pensado de forma intencional para apoiar o desenvolvimento integral das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização da sala de atividades “deve ser feita de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando acessibilidade e visibilidade aos materiais, garantindo autonomia às crianças e possibilitando o trabalho em pares ou em pequenos grupos” (Cruz et al., 2015, p. 36 e 37). Desta forma, a sala de atividades deste grupo estava dividida em sete áreas, nomeadamente a área de trabalho coletivo ou área polivalente, o atelier da Educação Artística (constituído por desenho, pintura, modelagem, fábrica e tapeçaria), a biblioteca, o escritório, o laboratório de ciências e da matemática e o faz de conta. Além destas, existia uma área do computador.

De forma a contribuir para uma melhor compreensão da organização da sala será feita uma breve descrição de cada uma das áreas mencionadas.

A área polivalente era constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que permitiam ao grupo estar sentado para a realização de várias atividades. Neste local aconteciam diferentes momentos da rotina das crianças, como a reunião de conselho do grande grupo, o

acolhimento, as comunicações, o balanço do dia e a reunião de conselho de cooperação. Além disso, era neste espaço que se fazia a planificação e a avaliação do trabalho coletivo. Neste local encontravam-se os instrumentos de pilotagem e monitorização da atividade do grupo, como o mapa de presenças, o plano de atividades, o diário de grupo, a lista de projetos, entre outras coisas. Um dos grandes benefícios desta área diz respeito à sua flexibilidade de reorganização, uma vez que sempre que era necessário procedia-se à alteração da disposição inicial das mesas.

O atelier da Educação Artística era o espaço onde se desenvolviam várias atividades ao mesmo tempo, nomeadamente, o desenho, a modelagem, a fábrica, a tapeçaria e a pintura. É de realçar que os todos os materiais destinados a esta área encontravam-se acessíveis e de fácil acesso para as crianças, favorecendo a sua autonomia. Na modelagem estavam disponíveis várias pastas e utensílios. Na fábrica eram desenvolvidos trabalhos de recorte, colagem e construção a três dimensões, sendo que existiam diversos materiais disponíveis, como revistas, material reciclado, tesouras, colas e embalagens. Em relação à tapeçaria, esta era realizada através da utilização de redes ou panos, recorrendo à utilização de fios com diferentes espessuras, botões, tecidos e agulhas sem ponta afiada. Por fim, a pintura podia ser realizada nos cavaletes ou nas mesas, sendo que as crianças podiam utilizar diferentes pincéis, rolos e papéis.

Relativamente à área do faz de conta, esta permitia a recriação de situações do dia a dia, disponibilizando materiais não estruturados e multifuncionais. Desta forma, os adereços e objetos disponibilizados podiam ser usados de diversas formas, como por exemplo, existia um colchão que era utilizado, pelas crianças, como cama ou sofá. Na área da biblioteca existiam livros, revistas, CDs, um leitor de CDs e dois pares de auscultadores, sendo que todos estes materiais podiam ser utilizados livremente pelas crianças. No escritório existia uma mesa, vários lápis e canetas, ficheiros de imagens, textos escritos das crianças, vários suportes de escrita e papéis. Além disso, era neste espaço que estavam afixados os textos escritos diariamente no momento de acolhimento. Na área do computador existia um dispositivo ligado à internet e que podia ser utilizado para diferentes fins, como escrita, pesquisa na

internet, audição do orelhudo, pintar ou desenhar, jogos, ouvir músicas ou ver histórias. Esta área contava, também, com uma impressora que podia ser utilizada livremente pelas crianças para que procedessem à impressão dos seus trabalhos.

Por fim, existiam duas áreas designadas por laboratório da Matemática e laboratório das Ciências. Relativamente à Matemática, existia uma grande diversidade de materiais que permitiam a exploração matemática, como por exemplo, jogos, fichas diversas, material não estruturado (caricas, cápsulas, molas, ...), blocos lógicos, tangram, geoplano, réguas, canetas e papel. Nas Ciências existiam lupas, ímanes, fita métrica, balança, objetos do quotidiano, mapas, entre outros, de forma a promover a curiosidade e o espírito científico.

Outro aspeto que constituiu um elemento estruturante do quotidiano das crianças era a organização do tempo. Este tem um papel fundamental no que diz respeito à promoção da segurança, do bem-estar e da aprendizagem das crianças. O tempo educativo deve ser flexível permitindo ajustar aos interesses do grupo, às suas propostas emergentes ou a situações imprevistas. Ainda assim, é necessário que exista uma rotina estável e previsível, de forma que as crianças compreendam a sucessão dos diferentes momentos do dia, antecipando o que irá acontecer (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, a organização temporal deve contemplar diversos momentos, existindo um equilíbrio entre as atividades individuais, de pequeno grupo e de grande grupo, bem como momentos que surgem da iniciativa das crianças e momentos orientados pelo educador. O grande desafio da gestão do tempo passa por respeitar os ritmos individuais, reconhecendo que cada criança tem o seu próprio tempo para explorar, experimentar, repetir e consolidar aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

Tal como é referido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a rotina contribui para que as crianças possam apropriar-se das noções de tempo. Desta forma, a organização do tempo constitui um elemento pedagógico essencial que apoia o desenvolvimento integral das

crianças, promovendo a sua autonomia, a iniciativa, a capacidade de escolha e a participação ativa no seu processo de aprendizagem.

No MEM o tempo é organizado em dois grandes momentos, a manhã e a tarde. Posto isto, a rotina das crianças começava com o acolhimento e a planificação em conselho, onde estas marcavam a sua presença, cumpriam as suas tarefas e inscreviam-se para o “Mostrar, contar, escrever”. À medida que iam terminando de fazer isto, iam se sentando nas mesas da área polivalente com uma folha e um lápis ou marcador à espera que se iniciasse o trabalho. Os presidentes davam início à sessão do “Mostrar, contar e escrever”, sendo que um deles era responsável por dar a palavra aos inscritos e aos que pretendiam fazer perguntas e comentários, enquanto o outro presidente fazia a esquadria das folhas onde a educadora escrevia os textos. Após a escrita por parte da educadora, a respetiva criança ilustrava o seu texto e assim que terminava afixava-o perto do escritório. Neste momento era avaliado o plano do dia anterior, sendo utilizada a cor verde para o que já tínhamos feito, a cor amarela para o que era para continuar e a cor vermelha para aquilo que ainda não tinha sido feito. Planeavam, também, aquilo que seria realizado ao longo do dia, fazendo o registo no novo plano do dia. Se desse tempo ouviam o Orelhudo nesta parte da manhã.

Após o lanche e o recreio regressavam à sala para o tempo de trabalho em atividades e projetos, em que marcavam aquilo que pretendiam realizar no plano de atividades e começavam a trabalhar individualmente ou em pequenos grupos. Este momento do dia servia, também, para desenvolver os projetos que constavam da lista. Após este tempo exploratório, cerca de uma hora, as crianças que pretendiam mostrar o trabalho desenvolvido inscreviam-se nas comunicações, onde apresentavam as produções que realizaram durante o tempo de atividades e projetos. Posto isto, seguia-se a hora de almoço que começava ao 12h30 e terminava às 13h45.

Assim que regressavam à sala de atividades, as cadeiras encontravam-se em círculo e as crianças iam se sentando. A rotina da tarde começava com a leitura de uma história ou poema,

sendo que à segunda-feira este momento era aproveitado para ler os textos que tinham sido produzidos no “Mostrar, contar e Escrever” na semana anterior.

Depois deste momento de leitura, cumpria-se aquilo que estava no plano semanal. Desta forma a tarde de segunda-feira era dedicada à descoberta do mundo, onde eram respondidas questões das crianças, ampliando e aprofundando conceitos nas diferentes áreas do currículo. A terça-feira era o dia de animação cultural, sendo realizados diferentes jogos.

A quarta-feira era o dia das saídas, sendo que estas tinham o objetivo de responder a alguma necessidade ou a propostas das crianças. Além disso, este dia era ainda dedicado a visitas, sendo que os pais ou amigos podiam inscrever-se e realizar uma atividade com as crianças. A quinta-feira era dedicada à educação artística e, por fim, à sexta-feira realizava-se a reunião de conselho de cooperação educativa. Nesta reunião era realizado a regulação do trabalho através da leitura do diário de grupo, onde se discutiam opiniões, clarificavam-se regras, apresentavam-se sugestões, estabeleciam-se compromissos e avaliavam-se as responsabilidades assumidas e o trabalho realizado. Era também neste momento que se procedia à planificação das atividades a realizar na semana seguinte.

Todas as tardes, terminavam com o balanço em conselho, escrevendo-se no diário aquilo que tinha sido mais significativo durante o dia, registando, desta forma, a memória do grupo.

Ao longo deste capítulo foram referidos diferentes instrumentos de pilotagem e, por isso, torna-se imprescindível fazer uma breve descrição dos mesmos. O plano de atividades é um mapa mensal onde constam os nomes das crianças e as atividades que elas podem realizar de forma autónoma, sendo utilizado diariamente para a planificação das atividades durante o período da manhã. As crianças assinalam o local para onde querem ir, realizando um círculo no mesmo e após a conclusão da sua atividade devem voltar ao mapa e colorir o interior do mesmo.

O diário de grupo serve como uma forma de regular a vida do grupo, sendo composto por quatro colunas (gostamos, não gostamos, fizemos, queremos). As crianças podem escrever

livremente no diário, sendo que escrevem essencialmente nas duas primeiras colunas. A terceira coluna é da responsabilidade da educadora que no final do dia regista os acontecimentos mais importantes, com o auxílio das crianças. Na coluna do “queremos” são registadas propostas de trabalho ou perguntas para resolver.

O mapa das tarefas é um instrumento onde estão escritas as tarefas e as crianças responsáveis pelas mesmas, sendo que os responsáveis vão sendo alterados semanalmente. Nas tarefas constam coisas como marcar faltas, alterar a data, os presidentes, regar as plantas, entre outras coisas que são feitas diariamente. Em relação ao mapa de presenças, nele constam os nomes das crianças e os dias do mês.

Além destes instrumentos existem outros como “os nossos nomes”, em que existiam cartões com o nome de cada uma das crianças de forma a auxiliar o registo do seu nome nos trabalhos. Além disso, existia o mapa dos aniversários e o mapa das idades.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática pedagógica desenvolvida ao longo deste processo de estágio assume uma perspectiva de investigação-ação que é entendida como um processo contínuo de observação, reflexão, planificação, ação e avaliação. São vários os conceitos apresentados para definir o que é a investigação-ação, pelo que a mestranda irá referir diversos autores numa tentativa de conseguir explicar, de uma forma completa, aquilo de que se trata esta perspectiva.

Segundo Elliot (1993, citado por Coutinho et al., 2009) a investigação-ação consiste num processo de análise de uma determinada situação social com a intenção de melhorar a qualidade de intervenção no seu contexto. Lomaxv (1990, citado por Coutinho et al., 2009) define investigação como uma intervenção intencional da prática profissional, com o objetivo de melhorar. Já para Bartalomé (1986, citador por Coutinho et al., 2009) trata-se de um

processo reflexivo que articula, de uma forma dinâmica, a investigação, a ação e a formação, desenvolvida pelos profissionais das ciências sobre a sua própria prática.

Relativamente à recolha de informação, esta foi realizada através de diferentes instrumentos, nomeadamente o diário de bordo, que permitiu o registo diário das observações feitas e registos fotográficos que possibilitaram documentar algumas experiências educativas desenvolvidas. Ambos os instrumentos permitiram uma recolha de dados diversificada e complementar, contribuindo para uma análise mais consistente e fundamentada da prática.

A observação contínua das crianças permitiu à mestranda identificar interesses e necessidades que orientaram a sua tomada de decisões pedagógicas e a adequação das estratégias utilizadas. É de realçar que a reflexão que vai sendo realizada ao longo do processo contribuiu para a construção de saberes profissionais, sustentando uma prática consciente e fundamentada, ajustando às dinâmicas do grupo e às necessidades individuais das crianças.

Importa ainda referir que durante todo este processo, foram respeitados os princípios éticos inerentes à investigação em contexto educativo, nomeadamente no que diz respeito à salvaguarda da privacidade e proteção de dados das crianças. Desta forma, todos os registos foram realizados garantindo o anonimato dos participantes, não sendo divulgada qualquer informação que permita a sua identificação. Além disso, todos os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins académicos.

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

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma descrição e análise reflexiva das ações desenvolvidas ao longo da PES, realizada nos contextos de creche e de educação pré-escolar. Desta forma, a análise incide sobre diferentes experiências educativas dinamizadas ao longo do estágio, procurando demonstrar a intencionalidade pedagógica subjacente à sua planificação, bem como o que foi observado ao nível das aprendizagens e do bem-estar das crianças.

Neste sentido, pretende-se refletir sobre o modo como as propostas pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento da mestranda enquanto futura educadora de infância. Assim sendo, serão mobilizados os referências teóricos que orientam a educação para a infância em Portugal, nomeadamente as OPC, as OCEPE e o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001).

Posto isto, a análise apresentada pretende evidenciar o processo de evolução da mestranda ao longo do estágio, bem como o impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos educativos.

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

No contexto de creche as experiências educativas desenvolvidas privilegiaram a exploração sensorial, o movimento e a interação com histórias e livros. Desta forma, todas as propostas desenvolvidas pretenderam promover o desenvolvimento global das crianças, articulando as diferentes dimensões do desenvolvimento, nomeadamente a linguagem, a motricidade e a expressão. Além disso, permitiram à mestranda refletir sobre a importância de adaptar as estratégias pedagógicas a esta faixa etária, reconhecendo o papel do educador na criação de ambiente educativos estimulantes e seguros.

Assim sendo, nos subcapítulos seguintes serão apresentadas algumas das experiências educativas que se enquadram no tema deste relatório. Cada atividade apresentada conta com uma análise reflexiva sobre a sua intenção pedagógica, bem como sobre aquilo que foi observado.

3.1.1. “VAI E VEM”

Todas as sextas-feiras, as crianças escolhiam um livro para levar para casa, com o objetivo de explorá-lo durante o fim de semana juntamente com os familiares. Desta forma, a instituição promovia a leitura em contexto familiar. Os livros eram colocados em cima de uma mesa, sendo que as crianças escolhiam livremente aquele que pretendiam levar. Embora esta iniciativa não tenha sido proposta pela mestrandia, foi possível observar o entusiasmo das crianças no momento da escolha do livro, pelo que é relevante abordá-la no presente relatório, tendo em conta a sua pertinência para o tema apresentado.

As OPC destacam a importância da colaboração entre o contexto educativo e o contexto familiar, salientando que o desenvolvimento da criança é resultado da articulação entre os diferentes ambientes em que está inserida. Assim sendo, a promoção de momentos de exploração do livro em contexto familiar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da curiosidade e do interesse pelas histórias desde os primeiros anos de vida (Marques et al., 2024).

Em conversa com a Educadora Cooperante tornou-se claro que o principal objetivo desta iniciativa consistia em fomentar hábitos de leitura, fortalecer a relação entre a comunidade educativa e as famílias e promover experiências literárias significativas no seio familiar.

3.1.2. HISTÓRIA “O ESPELHO MÁGICO”

Esta experiência educativa teve início com a leitura da história “O Espelho Mágico”, criada pela mestrandia em colaboração com o seu par de estágio. A narrativa era construída por

diferentes movimentos relacionados com as partes do corpo humano, como bater palmas, levantar os braços ou mexer os pés. Ao longo da história, as crianças eram convidadas a realizar os movimentos mencionados, em frente a um grande espelho, participando ativamente na exploração da narrativa (Conforme Figura 1).

Durante a leitura da história, as crianças encontravam-se em frente ao espelho, sendo que a mestrandia ia narrando a história de forma pausada, dando tempo para que cada criança realizasse os movimentos propostos. Sempre que surgia um novo movimento, as crianças eram incentivadas a imitá-lo de forma livre, observando simultaneamente a sua própria imagem no espelho, bem como a dos colegas. Algumas crianças conseguiram efetuar os gestos de forma autónoma e sem apoio, enquanto outras aguardavam pela demonstração da educadora ou até dos colegas para conseguirem reproduzir os movimentos. Esta dinâmica favoreceu a participação ativa de todo o grupo, respeitando os diferentes ritmos de envolvimento.

Figura 1

História “O Espelho Mágico”



As OPC (Marques et al., 2024) realçam a importância de proporcionar às crianças experiências que promovam a exploração do corpo e do movimento, favorecendo o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, as atividades que articulam linguagem, ação e expressão corporal assumem um papel relevante na promoção de aprendizagens significativas nesta

faixa etária. Paralelamente, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) refere a importância de um educador criar oportunidades diversificadas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

A intencionalidade desta atividade consistiu em promover o conhecimento das diferentes partes do corpo, articulando simultaneamente a linguagem oral com o movimento e a expressão corporal. Além disso, pretendeu-se incentivar a participação ativa das crianças na história, transformando o momento de leitura numa experiência interativa.

Ao longo da realização da atividade observou-se uma participação ativa das crianças, que reproduziam os movimentos apresentados na história. Verificou-se também um grande entusiasmo e interesse em repetir alguns dos gestos propostos, evidenciando o envolvimento do grupo. Foi possível observar sinais de aprendizagem após a realização da proposta. Por exemplo, durante a hora de almoço, enquanto as crianças esperavam pela sopa, a mestranda questionou duas delas sobre onde estava o nariz. Ambas conseguiram identificá-lo corretamente, apontando para essa parte do rosto. Este comportamento foi bastante significativo, uma vez que até então não tinham demonstrado esse conhecimento. Desta forma, demonstraram a apropriação de novos conceitos relacionados com as partes do corpo.

Esta atividade permitiu compreender a importância de adaptar as histórias ao nível de desenvolvimento das crianças da creche, tornando-as mais interativas. A mestranda considera que a criação de histórias próprias pode constituir uma estratégia bastante eficaz para responder aos interesses do grupo e, ainda, promover aprendizagens significativas.

Além disso, importa salientar que este tipo de proposta tem uma grande relevância nesta faixa etária, uma vez que o desenvolvimento da consciência corporal está em fase de construção. Através da repetição de movimentos e da associação entre a linguagem verbal e a ação, as crianças começam a interiorizar noções relacionadas com o seu próprio corpo, contribuindo para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Neste sentido, a utilização do espelho revelou-se um recurso pedagógico facilitador, permitindo às crianças observar os seus

próprios movimentos e estabelecer uma relação entre aquilo que ouviam e aquilo que realizavam, reforçando a aprendizagem de forma significativa.

3.1.3. LEITURA REGULAR DE LIVROS

Ao longo do estágio os momentos de leitura de livros na sala de atividades foram bastante regulares. Estes momentos foram surgindo quer como forma de transição entre momentos da rotina diária, quer como ponto de partida para novas experiências educativas.

De acordo com as OPC, o contacto precoce com os livros e histórias constitui uma experiência fundamental para o desenvolvimento da linguagem e para a construção de uma relação positiva com a leitura. Neste sentido, a utilização de livros no dia a dia das crianças contribui para o desenvolvimento da curiosidade, da atenção e da capacidade de escuta (Marques et al., 2024).

Estes momentos de leitura tinham como principal objetivo promover o interesse das crianças pelos livros, bem como o desenvolvimento da linguagem oral, ao mesmo tempo que contribuía para favorecer momentos de maior tranquilidade.

Durante estes momentos era notório que as crianças demonstravam interesse pelo livro, apontando para ilustrações e reagindo às histórias através de expressões faciais e vocalizações. Além disso, algumas crianças tentavam virar as páginas do livro, demonstrando curiosidade e envolvimento com o livro enquanto objeto.

Considero que todos os momentos de leitura realizados permitiram reconhecer a importância do contacto precoce com os livros no contexto de creche. Além disso, a mestrandia compreendeu que nesta faixa etária, as imagens, as cores e a entoação da voz durante a leitura têm um papel fundamental para captar a atenção das crianças e para promover o interesse pelas histórias.

Importa, ainda, referir que nesta faixa etária o papel do adulto enquanto mediador da leitura tem uma grande importância. A forma como o educador utiliza a entoação da voz, os gestos e as expressões faciais contribui significativamente para a compreensão e o envolvimento das crianças. Assim sendo, a leitura não se limita à transmissão de uma história, mas constitui um momento de interação e partilha no qual as crianças participam ativamente. Desta forma, estes momentos tornam-se fundamentais para a construção de uma relação afetiva com os livros e com a leitura.

3.1.4. “ENTRE PÁGINAS E PAPEL”

Esta atividade iniciou-se com a leitura do livro “Um Livro” de Hervé Tullet, realizada dentro da sala de atividades. De seguida, as crianças deslocaram-se para o espaço exterior, onde foram convidadas a realizar uma atividade de pintura inspirada nos elementos presentes na história, nomeadamente a criação de círculos com as cores referidas no próprio livro (Conforme Figura 2).

Figura 2

“Entre páginas e papel”



As OPC sublinham a importância de proporcionar experiências que integrem diferentes formas de expressão e que permitam às crianças explorar materiais, cores e movimentos de uma forma livre e criativa. Desta forma, a articulação entre a leitura de uma história e a exploração que se sucedeu permitiu prolongar a experiência literária para uma dimensão mais sensorial e expressiva (Marques et al., 2024). Esta abordagem integrada favorece também o desenvolvimento global da criança, ao envolver simultaneamente dimensões cognitivas, motoras e emocionais.

A intencionalidade desta proposta educativa centrou-se na promoção da expressão plástica, da criatividade das crianças, o conhecimento das principais cores e do círculo, utilizando o livro como ponto de partida. Pretendeu-se ainda proporcionar uma experiência sensorial lúdica através da pintura no espaço exterior.

Durante a realização desta atividade as crianças estiveram bastante envolvidas, explorando as tintas e utilizando os materiais fornecidos para pintarem círculos com diferentes tamanhos e cores. Os círculos disponibilizados tinham sido pensados para serem utilizados como carimbos. No entanto, muitas crianças começaram a utilizá-los como pincéis, explorando livremente a tinta e os movimentos, o que fez com que não fossem evidentes muitos registos de estampagem circular, mas sim uma exploração mais livre da pintura. Durante a atividade foram ainda introduzidos autocolantes em forma de círculo e com as cores correspondentes às tintas utilizadas. Foi possível observar que algumas crianças estabeleciam relações entre os elementos, colocando, por exemplo, o autocolante vermelho sobre zonas pintadas a vermelho, demonstrando reconhecimento e associação de cores.

Enquanto futura educadora de infância, esta experiência permitiu compreender o potencial da literatura infantil, mais particularmente como ponto de partida.

Para além disso, a articulação entre a literatura e a expressão plástica permitiu prolongar a experiência vivida durante a leitura, permitindo que a criança reinterpretasse a história através da ação. Esta continuidade entre os momentos favorece a consolidação das

aprendizagens e promove um maior envolvimento por parte das crianças. A utilização do espaço exterior contribuiu também para enriquecer a experiência, proporcionando um ambiente livre e estimulante, onde as crianças exploraram os materiais de forma espontânea e segundo os seus ritmos e interesses.

3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O estágio em contexto de educação pré-escolar permitiu o desenvolvimento de um conjunto diversificado de experiências educativas focadas na promoção da literacia emergente, da linguagem oral e na exploração de diferentes formas de expressão artística. Neste sentido, as propostas pedagógicas partiram dos interesses das crianças, valorizando a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Existiram vários momentos em que o ponto de partida para as atividades foi a exploração de livros e de histórias, dando origem a diferentes propostas de trabalho interdisciplinar, integrando áreas como a expressão dramática, a expressão plástica, a matemática e as ciências. Desta forma, procurou-se promover aprendizagens significativas que articulassem as diferentes áreas do saber, tal como é defendido pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, nos seguintes subcapítulos são apresentadas algumas das experiências educativas consideradas mais relevantes, acompanhadas de uma análise reflexiva sobre a sua intencionalidade e sobre o que foi observado nas crianças ao nível das aprendizagens e do seu envolvimento.

3.2.1. ÁREA DA BIBLIOTECA

Nesta área da sala de atividades, as crianças tinham ao seu dispor uma diversidade de livros, nomeadamente literatura infantil, enciclopédias e revistas. Durante o período de estágio

surgiu a necessidade de reorganizar este espaço, com o objetivo de facilitar o acesso e a utilização autónoma por parte das crianças.

Esta reorganização foi pensada e construída em grande grupo, partindo do diálogo sobre a forma como os livros estavam reorganizados e das dificuldades sentidas na sua utilização. A partir desta reflexão em conjunto, as crianças foram convidadas a apresentar sugestões para melhorar a organização do espaço, tendo surgido a ideia de agrupar os livros por categorias. Assim sendo, foi discutido em grande grupo diferentes critérios de organização, tendo sido decidido organizar os livros por categorias, nomeadamente os da editora Kalandraka (por ser a mais conhecida pelo grupo), enciclopédias, revistas e livros de outras editoras.

De forma a facilitar esta organização, foi atribuída uma cor a cada categoria, sendo colado um autocolante da respetiva cor em cada livro. Além disso, cada categoria foi organizada numa caixa, identificada pelo grupo. As crianças participaram na elaboração dessas identificações, escrevendo, com o apoio do adulto, o nome da categoria correspondente e pintando uma bola com a cor associada. Desta forma, a identificação visual dos materiais tornou-se mais fácil.

Assim sendo, as crianças participaram ativamente ao longo de todo o processo, colaborando na identificação dos livros, na escolha das cores associadas a cada categoria, na colocação dos autocolantes e na organização dos livros nas respetivas caixas.

Esta reorganização da área da biblioteca permitiu que as crianças assumissem um papel ativo na organização do ambiente educativo, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, do sentido de responsabilidade e do sentimento de pertença ao espaço.

Tal como é referido nas OCEPE o ambiente educativo deve constituir um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este documento orientador destaca ainda que a participação das crianças na organização dos espaços contribui para o desenvolvimento da sua autonomia. Neste sentido, o Decreto-Lei

241/2001 (2001) reforça o papel do educador na organização intencional do ambiente educativo, de forma a promover oportunidades de aprendizagem significativas.

Em relação à área da biblioteca, as OCEPE referem que a sua utilização constitui uma “oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p.67), contribuindo para a construção das bases necessárias para o desenvolvimento de hábitos de leitura e para o gosto pelos livros e pela linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

A reorganização deste espaço teve como principal objetivo promover a autonomia das crianças na utilização da biblioteca, bem como estimular a literacia emergente. Após a implementação desta reorganização, foi possível observar uma maior autonomia por parte das crianças, particularmente no que diz respeito à seleção e arrumação dos livros nas respetivas categorias.

Relativamente ao nível profissional, esta experiência permitiu reconhecer a importância de escutar e valorizar as ideias do grupo na organização da sala de atividades. A mestranda considera que, se a proposta tivesse sido definida pelo adulto, poderia não ter o mesmo significado para as crianças, podendo não surgir os resultados esperados. Desta forma, foi possível compreender, na prática, que as alterações no ambiente educativo construídas em conjunto com as crianças podem promover aprendizagens significativas, contribuindo para o fortalecimento da sua responsabilidade para com o espaço comum.

Além da promoção da autonomia, esta reorganização contribuiu para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade das crianças relativamente ao espaço comum. Ao participarem ativamente na definição dos critérios de organização, as crianças demonstraram um maior cuidado na utilização e arrumação dos materiais, demonstrando um sentimento de pertença ao espaço. Este aspeto reforça a importância de envolver as crianças na gestão do ambiente educativo, reconhecendo-as como agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

3.2.2. EMPRÉSTIMO DOMICILIÁRIO

Esta experiência dinamizada pela instituição segue os mesmos princípios do “Vai e Vem” já referido para o contexto de creche, sendo adaptada à faixa etária das crianças em educação pré-escolar.

No contexto observado, o empréstimo domiciliário era realizado semanalmente, à sexta-feira. Nesse dia, as crianças dirigiam-se autonomamente à área da biblioteca e escolhiam o livro que pretendiam levar para casa, de acordo com os seus interesses. Durante este processo, a educadora confirmava se o livro não tinha sido levado anteriormente pela criança, incentivando a diversidade de escolhas e o contacto com diferentes obras.

Após a escolha, cada criança procedia ao registo do empréstimo numa folha individual, disponibilizada pela educadora. Nesse registo, as crianças escreviam o título do livro e a data correspondente ao dia do empréstimo. O título era copiada a partir da capa do livro, com o apoio do adulto sempre que necessário. Relativamente à data, as crianças recorriam a um registo disponível na sala, colocado junto ao mapa das presenças, onde podiam consultar a informação sempre que precisavam. Desta forma, era promovido a autonomia das crianças.

Relativamente às crianças que não dominavam a escrita, estas eram incentivadas a realizar o registo de acordo com as suas capacidades. Nos casos em que o registo não era legível, o adulto complementava a informação, escrevendo o título do livro e a data. Ao longo do tempo, foi possível observar uma evolução significativa nas produções escritas de algumas crianças, nomeadamente na passagem de registos gráficos pouco estruturados para tentativas mais próximas da escrita convencional.

Após este registo, o livro era colocado num saco reutilizável e pendurado no cabide correspondente a cada criança, sendo este processo também realizado de forma autónoma.

Tal como é referido nas OCEPE, o contexto educativo e o contexto familiar desempenham um papel fundamental na educação das crianças, sendo fulcral que exista uma articulação entre ambos. As OCEPE defendem que a colaboração entre estes dois contextos constitui um elemento essencial para o desenvolvimento da criança, destacando também a importância da promoção da literacia emergente e do contacto regular com livros desde a educação pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante o período de estágio no contexto de educação pré-escolar, foi possível observar que as crianças regressavam à sala com entusiasmo para partilhar a experiência de leitura realizada em casa, relatando aos adultos o conteúdo da história explorada.

Esta iniciativa relevou-se particularmente relevante para a formação da mestranda enquanto futura educadora, uma vez que permitiu compreender a importância da continuidade entre o contexto familiar e o contexto educativo. De facto, se o objetivo é promover hábitos de leitura, torna-se fundamental envolver também as famílias neste processo. Contudo, a mestranda considera que poderia ter explorado mais esta experiência, criando momentos de partilha em grande grupo sobre os livros levados para casa ou até ter convidado algumas famílias a virem à sala falar sobre as histórias que exploraram.

3.2.3. LEITURA DIÁRIA DE HISTÓRIAS

Todos os dias, após a hora de almoço, era realizada a leitura de uma história, funcionando como um momento de transição para a rotina da tarde. A rotina constitui um elemento planeado intencionalmente pelo educador e conhecido pelas crianças, “que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Nas OCEPE é também realçado que a leitura regular promove competências linguísticas e literárias, sendo o livro um dos principais meios de contacto com a escrita. O contacto com o livro contribui para o desenvolvimento do prazer pela leitura e para a sensibilidade estética das crianças. Tal como o documento enfatiza, “o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra

escrita iniciam-se na educação de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66). Neste sentido, o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001) realça igualmente a importância de favorecer comportamentos emergentes de leitura e escrita.

Em conversa com a Educadora Cooperante foi possível compreender que este momento surgiu para promover a tranquilidade após a pausa para o almoço, bem como proporcionar oportunidades de desenvolvimento da literacia emergente.

Durante estes momentos foi possível observar o interesse das crianças pelos elementos gráficos dos livros. Após a leitura era criado um momento de diálogo sobre a história, no qual várias crianças demonstravam curiosidade relativamente às imagens. Além disso, antes do início da história as crianças procuravam frequentemente identificar a editora do livro e verificar se as guardas eram iguais ou diferentes. Desta forma, este momento passou ainda a ser utilizado para explorar diferentes elementos constitutivos do livro.

A mestranda considera que esta experiência evidenciou a importância da consistência das rotinas no dia a dia das crianças, bem como o potencial pedagógico de momentos aparentemente simples da rotina para a promoção de aprendizagens significativas, neste caso ao nível da literacia emergente.

É de realçar que a regularidade deste momento contribuiu para a construção de uma rotina estruturante, proporcionando às crianças um sentimento de segurança e previsibilidade. Este aspeto revelou-se particularmente importante, uma vez que as crianças demonstravam anteciper este momento, evidenciando interesse e disponibilidade para a escuta. Assim, a leitura diária assumiu uma função pedagógica ao nível da literacia emergente e, ainda, uma função reguladora do ambiente educativo.

3.2.4. “A LAGARTINHA MUITO COMILONA” DE ERIC CARLE

Esta atividade teve início com a leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle. Após a leitura da obra, foram apresentadas às crianças quatro estações de trabalho, organizadas em diferentes áreas do saber, nomeadamente matemática, ciências naturais, expressão plástica e expressão dramática, com o objetivo de proporcionar uma exploração interdisciplinar a partir da história.

Na estação da matemática, as crianças foram convidadas a realizar diferentes tarefas relacionadas com os conteúdos da história, como associar a cada dia da semana a fruta e a respetiva quantidade, por exemplo na segunda-feira uma maçã. Além disso, tinham que fazer corresponder cartões com números à respetiva quantidade. Nesta área foram colocadas diferentes questões, como “Quantas maçãs a lagarta comeu na segunda-feira?”, “Em que dia a lagarta comeu mais?” ou “Em que dia a lagarta comeu menos?”. Nesta estação, era ainda realizado um registo gráfico, no qual as crianças desenhavam o que a lagarta tinha comido em cada dia, podendo associar a escrita emergente dos números.

Na estação das ciências naturais, estavam disponíveis cartazes com as fases do ciclo da borboleta (ovo, lagarta, crisálida e borboleta), acompanhados de imagens reais. As crianças eram convidadas a explorar estas fases através da manipulação de massa de moldar.

Na estação da expressão plástica, as crianças foram convidadas a explorar diferentes técnicas em asas de borboletas, fazer colagens, texturas, formas e padrões, com o objetivo de criar um mural.

Na estação da expressão dramática, as crianças tinham ao seu dispor fantoches para recriarem livremente a história.

Como forma de dar continuidade à exploração da obra e de aprofundar a sua compreensão, foi posteriormente realizada uma atividade complementar em articulação com a área da expressão dramática, uma vez que o tema do projeto desenvolvido pela colega de estágio incidia nesta área. Esta continuidade permitiu explorar a história de forma mais vivencial e corporal, reforçando a sua dimensão interdisciplinar. Assim, esta continuação iniciou-se com a preparação do corpo e da imaginação das crianças, através de um momento de aquecimento em que foram propostos diferentes movimentos, como esticar, encolher, rastejar e rodar, convidando as crianças a imaginar que eram uma lagarta a acordar. Este momento terminou com uma fase de respiração profunda e a representação simbólica do abrir asas da borboleta, promovendo a concentração e a transição para a dramatização.

De seguida, foram narradas algumas partes da história, sendo as crianças convidadas a dramatizar livremente as ações, recriando os diferentes momentos da narrativa. Posteriormente, foi dinamizado um momento de expressão corporal com música, no qual as crianças exploraram movimentos como rodopiar, subir, descer e pousar, ao som de uma melodia. Além disso, foram desafiadas a imaginar diferentes formas de movimento enquanto borboletas, tendo em conta variáveis como o tamanho ou as condições do vento.

Por fim, foi realizado um momento de registo individual, no qual cada criança desenhou as fases de transformação da borboleta.

Esta experiência educativa vai ao encontro de um dos fundamentos e princípios educativos defendidos pelas OCEPE, nomeadamente a construção articulada do saber. Desta forma, é realçado a importância de uma “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). Nesta perspetiva, o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001) sublinha igualmente a importância de uma planificação intencional e da diversificação de estratégias pedagógicas por parte do educador.

Relativamente à intencionalidade desta proposta, pretendeu-se promover aprendizagens integradas, demonstrando que um livro pode constituir o ponto de partida para o

desenvolvimento de diferentes áreas do saber. Assim, procurou-se demonstrar que a exploração de uma obra literária não tem de ocorrer de forma isolada, podendo dar origem à abordagem de diversos conteúdos e experiências de aprendizagem.

Durante a realização da experiência educativa foi possível observar um elevado nível de envolvimento por parte das crianças nas diferentes estações. Existiram alguns momentos, em que algumas crianças demonstraram alguma resistência em sair da estação em que se encontravam quando o tempo previsto já tinha terminado, evidenciando o seu interesse e o envolvimento nas propostas apresentadas. Foi possível observar ainda uma grande cooperação entre pares, nomeadamente na estação dedicada à área da matemática.

Esta experiência educativa contribuiu para o desenvolvimento das competências da mestranda ao nível da planificação de atividades interdisciplinares, bem como da organização do espaço. Ainda assim, é necessário reconhecer que a gestão do tempo poderia ter sido mais equilibrada entre as diferentes estações, permitindo que todas as crianças explorassem cada uma das propostas com maior tranquilidade.

A mestranda considera que a organização da atividade em estações de trabalho revelou-se uma estratégia eficaz para promover a participação ativa das crianças, permitindo que estas explorassem diferentes áreas de forma diversificada. Esta abordagem permitiu respeitar os ritmos individuais, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de interagir com os materiais de acordo com os seus interesses. Ainda assim, esta experiência permitiu que a mestranda percebesse a importância de uma gestão temporal mais equilibrada, de forma a garantir que todas as crianças possam usufruir plenamente de cada uma das propostas.

3.2.5. “ERA UMA VEZ... NA NOSSA CAIXA MÁGICA”

Nesta experiência educativa as crianças retiravam, sem ver, um objeto, de uma caixa (Conforme Figura 3). A partir do objeto retirado davam continuidade a uma história

previamente iniciada pela educadora, contribuindo assim para a construção de uma narrativa coletiva.

Figura 3

A Nossa “Caixa Mágica”



As OCEPE valorizam o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da criatividade, realçando a importância de proporcionar às crianças oportunidades de expressão verbal. Estas experiências permitem que as crianças organizem ideias, estruturem sequências de acontecimentos e desenvolvam competências comunicativas fulcrais (Lopes da Silva et al., 2016).

O principal objetivo desta proposta pedagógica era o desenvolvimento de competências narrativas, da imaginação e da expressão oral das crianças, promovendo simultaneamente a cooperação entre pares.

Durante a realização da atividade foi possível observar que os objetivos traçados foram, em grande medida, alcançados. Um exemplo significativo foi o caso do T., uma criança que, no momento de acolhimento designado “Mostrar, contar, escrever”, demonstrava frequentemente dificuldades na formulação de frases. Nesta atividade, o T. conseguiu

construir autonomamente a sua parte da narrativa, demonstrando maior confiança na expressão oral. Além disso, observou-se uma grande cooperação entre as crianças, uma vez que, sempre que algum elemento demonstrava dificuldades em dar continuidade à história, os restantes tentavam ajudar com sugestões.

A narrativa construída em conjunto foi gravada no telemóvel com a intenção de, posteriormente, ser retomada com o grupo. Contudo, devido à aproximação do fim do estágio e à realização de outras atividades previamente planificadas, não foi possível dar continuidade a esta proposta. A mestranda considera que teria sido pertinente retomar a gravação com as crianças e proceder à construção de um registo final da história, por exemplo através da sua ilustração, permitindo valorizar a experiência vivida.

Esta experiência educativa evidenciou o potencial da narrativa como ferramenta de desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem. Ao serem desafiadas a dar continuidade a uma história, as crianças mobilizaram conhecimentos prévios, organizaram ideias e construíram sequências lógicas de acontecimentos. Além disso, a dimensão coletiva da atividade promoveu a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais fundamentais.

3.2.6. POEMA – “O ANO EM QUE O CALENDÁRIO AVARIOU” DE MANUEL ANTÓNIO PINA

Esta experiência educativa iniciou-se com leitura expressiva de um poema, seguida da visualização de um vídeo onde o mesmo era declamado. Posteriormente, realizou-se a memorização faseada pelas crianças, de uma parte do poema. De forma a tornar a memorização mais acessível e significativa, foram criados, em grupo, vários gestos que acompanhavam a declamação do poema (Conforme Figura 4). O objetivo final desta atividade consistia na apresentação do poema às restantes salas de educação pré-escolar, bem como a algumas turmas do 1.º ciclo do ensino básico.

Figura 4

Poema



As OCEPE valorizam o desenvolvimento da linguagem oral e das diferentes formas de expressão artística como dimensões estruturantes do desenvolvimento integral da criança. O envolvimento ativo das crianças na recriação e interpretação de texto vai ao encontro da perspectiva defendida pelas OCEPE, nomeadamente de criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Os objetivos definidos para esta atividade centraram-se na promoção do desenvolvimento da linguagem oral, da memória auditiva e da expressão corporal, ao mesmo tempo que se pretendia fomentar a participação ativa e o sentido de pertença ao grupo.

Durante o desenvolvimento da atividade foi possível observar que as crianças demonstraram confiança na declamação do poema, bem como um aumento da expressividade corporal e um elevado nível de envolvimento coletivo. Além disso, existiu uma grande cooperação entre as

crianças, uma vez que, sempre que alguma criança se esquecia da sua parte, outra criança ajudava-a a recordar a frase correspondente. Os gestos revelaram-se uma estratégia particularmente eficaz, tornando-se um elemento facilitador da memorização do poema. Em alguns momentos, quando uma criança demonstrava dificuldades em recordar a sua parte, bastava observar os gestos realizados pela educadora ou pelas restantes crianças para voltar a recordar-se da frase.

A mestranda considera que esta experiência realçou a importância de transformar os momentos de leitura em experiências participativas e significativas para as crianças. Enquanto educadora em formação, esta atividade permitiu compreender que a integração de diferentes formas de expressão, particularmente a linguagem oral e a expressão corporal, podem facilitar o envolvimento das crianças e contribuir para a construção de aprendizagens significativas.

A associação entre a linguagem verbal e a expressão corporal revelou-se uma estratégia facilitadora da memorização, permitindo que as crianças recorressem aos gestos como suporte para recordar o texto. Este tipo de abordagem contribuiu para tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que envolveu diferentes formas de expressão e comunicação. Além disso, promoveu o envolvimento ativo das crianças, tornando-as participantes no processo de construção do conhecimento.

3.2.7. CALENDÁRIO COM LIVROS

Esta experiência educativa consistiu na construção de um calendário coletivo, no qual cada mês foi associado a um livro escolhido pelas crianças. Após a seleção dos livros, cada criança procedeu à reprodução da respetiva capa, recorrendo a diferentes técnicas de expressão plástica, como o desenho e a colagem com cartolina. Cada uma das produções realizadas passou a representar um mês do calendário. É de realçar que, embora esta experiência educativa tenha sido proposta pela Educadora Cooperante, a mestranda considerou relevante tendo em conta o tema deste trabalho.

As OCEPE valorizam a integração de diferentes áreas de conteúdo, destacando a importância de proporcionar experiências que articulem a linguagem, a expressão plástica e o conhecimento do mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, esta atividade permitiu estabelecer uma ligação entre a literatura infantil e a expressão artística, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Os principais objetivos desta proposta centraram-se na promoção do contacto com o livro, no desenvolvimento da literacia emergente e na estimulação da criatividade. Além disso, pretendeu-se valorizar a participação ativa das crianças, dando-lhes a oportunidade de escolher e representar obras do seu interesse.

Durante a realização desta proposta foi possível observar um elevado nível de envolvimento por parte das crianças, especialmente no momento da escolha dos livros e na recriação das capas. As crianças demonstraram atenção aos elementos visuais dos livros, procurando reproduzir pormenores como cores, personagens e formas. Este aspeto evidencia o desenvolvimento da capacidade de observação e da literacia visual.

A mestrandia considera que esta experiência permitiu reforçar a importância da articulação entre a literatura e as expressões artísticas, demonstrando que o livro pode constituir um ponto de partida para diversas aprendizagens. Além disso, a construção do calendário contribuiu para o sentimento de pertença ao grupo, uma vez que resultou de um trabalho coletivo, visível e significativo para as crianças.

3.2.8. PROJETO “CADEIRAS DAS EMOÇÕES”

Este projeto teve origem numa visita ao exterior da escola, mais concretamente à Casa da Música, onde as crianças, através da atividade preparada pela equipa educativa, contactaram com cadeiras associadas a diferentes emoções, como a alegria e a tristeza. A partir desta experiência e por iniciativa do grupo, surgiu a proposta de criar uma “Cadeira da Ansiedade”.

No desenvolvimento da atividade, as crianças foram convidadas a refletir sobre situações que lhes provocavam ansiedade, bem como estratégias que contribuíam para a sua regulação emocional. De forma a aprofundar esta reflexão, foi ainda realizada uma pesquisa no computador, com o apoio do adulto, para identificar estratégias que ajudam a acalmar a ansiedade. Estes elementos foram posteriormente associados à cadeira construída pelo grupo. De forma a integrar a literatura neste processo, as crianças selecionaram um livro que consideraram relacionar-se com esta emoção, nomeadamente “Amanhã vou para a escola... E agora?” de Rute Pinto (Conforme Figura 5). À semelhança de outra atividade anteriormente desenvolvida, procedeu-se à recriação da capa da obra através de diferentes técnicas de expressão plástica.

Figura 5

Recriação da capa do livro “Amanhã vou para a escola ... E agora?”



As OCEPE destacam a importância do desenvolvimento da Formação Pessoal e Social, valorizando a expressão e compreensão das emoções, bem como a construção da identidade da criança (Lopes da Silva, et al., 2016). Além disso, a literatura infantil é reconhecida como um recurso que permite abordar temas emocionais de forma simbólica e significativa.

Os principais objetivos desta proposta centraram-se no desenvolvimento da consciência emocional, na promoção da linguagem oral e na utilização da literatura como mediador da compreensão de emoções. Pretendeu-se ainda valorizar a participação das crianças, partindo dos seus interesses e experiências.

Durante a dinamização desta experiência educativa, foi possível observar o envolvimento ativo das crianças, nomeadamente na partilha de experiências pessoais e na identificação de estratégias de regulação emocional. A associação entre a emoção da ansiedade e o livro escolhido revelou-se significativa, permitindo às crianças estabelecer relações entre a narrativa e as suas vivências.

A mestranda considera que esta experiência evidenciou o potencial da literatura infantil como ferramenta de apoio ao desenvolvimento emocional das crianças. Além disso, permitiu compreender a importância de escutar e valorizar as iniciativas do grupo, reconhecendo as crianças como participantes ativos no processo educativo.

3.2.9. ASSOCIAÇÃO ENTRE A ÁREA DO FAZ DE CONTA E A ÁREA DA BIBLIOTECA

Este projeto foi desenvolvido em colaboração com o par de estágio, no âmbito de uma unidade curricular, tendo como objetivo estabelecer uma articulação entre a área da biblioteca e a área do faz de conta. A proposta partiu da necessidade de integrar a literatura infantil no jogo simbólico, promovendo experiências mais ricas e significativas para as crianças.

No decorrer do projeto foram implementadas diferentes estratégias, nomeadamente “O universo das narrativas”, “O meu diário das histórias”, “O baú das histórias” e “O mural da imaginação”.

A estratégia “O universo das narrativas” consistia numa caixa com capas de livros e cartões de desafios, convidando as crianças a explorar as histórias de diferentes formas, como inventar novos finais, relacionar histórias ou dramatizá-las. Este recurso funcionava como um elemento de transição entre a leitura e o jogo simbólico, promovendo a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças.

“O meu diário das histórias” correspondia a um instrumento individual de registo, no qual as crianças podiam representar, através de desenhos ou símbolos, as suas experiências relacionadas com as histórias exploradas.

“O baú das histórias” (Conforme Figura 6) integrava objetos associados às narrativas, incentivando a dramatização e o jogo simbólico. Através deste recurso, as crianças podiam recriar ou reinventar histórias, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da interação entre pares.

Figura 6

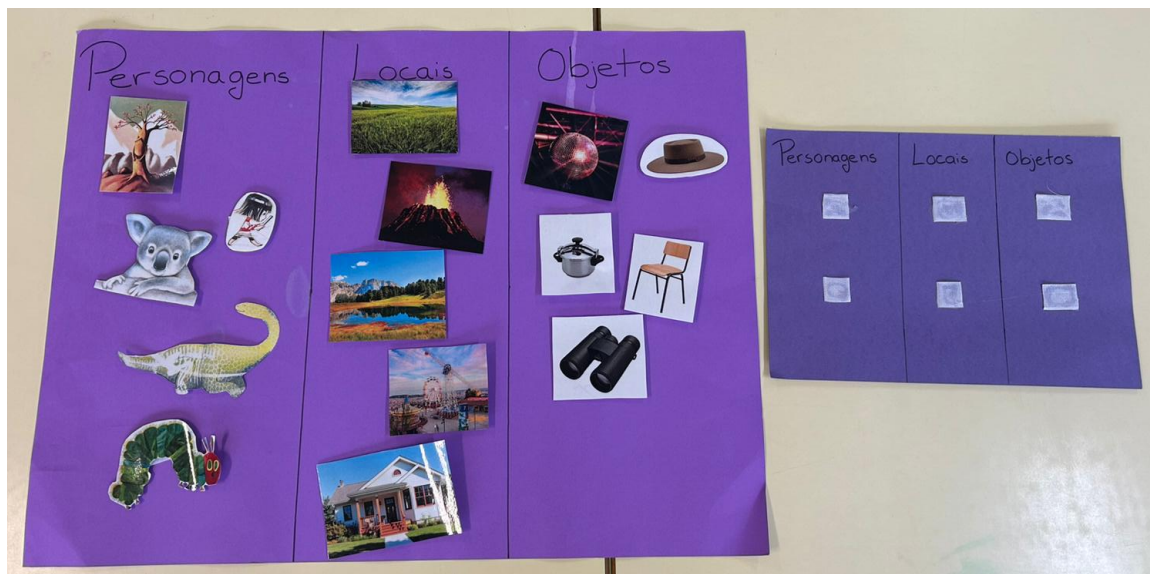
Baú de histórias



Por sua vez, “O mural da imaginação” (Conforme Figura 7) consistia num suporte visual que possibilitava a construção de narrativas originais a partir da combinação de personagens, espaços e objetos. Este instrumento favorecia o desenvolvimento do pensamento criativo, da organização de ideias e da expressão oral.

Figura 7

“O mural da Imaginação”



As OCEPE valorizam a articulação entre diferentes áreas de conteúdo, bem como a importância do jogo simbólico no desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, este projeto permitiu integrar a literatura infantil na área do faz de conta, promovendo aprendizagens significativas e interligadas.

O projeto foi implementado numa fase final de estágio, pelo que não foi possível observar resultados a longo prazo. Apesar disso, é de realçar que este projeto tem um grande potencial pedagógico. A mestranda considera que esta experiência evidenciou a importância de criar contextos educativos que promovam a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças, articulando diferentes áreas do saber de forma intencional.

3.2.10. “A QUE LIVRO PERTENCE ESTA GUARDA?”

Nesta experiência educativa foram formados pequenos grupos de trabalho, com cerca de quatro crianças. Foi mostrado a cada grupo a guarda de um livro, pedindo que a observassem atentamente durante alguns segundos. De seguida, foram apresentados três livros conhecidos pelas crianças, sendo solicitado que identificassem aquele que consideravam que correspondia à guarda observada, procurando justificar a sua escolha (Conforme Figura 8).

Figura 8

A que livro pertence esta guarda?



Este tipo de atividade promove o desenvolvimento da literacia emergente e da capacidade de observação crítica, aspetos que são bastantes valorizados nas OCEPE. Além disso, o contacto frequente com os livros e a exploração dos diferentes elementos que o constituem contribuem para o desenvolvimento do interesse pela leitura (Lopes da Silva et al., 2016).

Com esta proposta pedagógica pretendia-se desenvolver a atenção visual, a memória e o conhecimento paratextual dos livros, ao mesmo tempo que era incentivada a argumentação e a participação das crianças.

Ao longo desta atividade observou-se uma participação ativa por parte do grupo e também, uma grande capacidade, por parte das crianças, para justificarem as suas escolhas. Além disso, procurou-se envolver as crianças que não estavam a realizar a escolha do livro, através da utilização de cartões que permitiam expressar a sua opinião, nomeadamente se concordavam ou não com a decisão do grupo. O envolvimento das crianças foi notório, sendo possível observar bastante entusiasmo e interesse em participar, ainda que tenham surgido momentos de maior agitação na sala, resultante do elevado nível de envolvimento.

Esta experiência educativa permitiu, à mestranda, compreender a importância de planejar as atividades de forma intencional e cuidadosa, utilizando estratégias que promovam o envolvimento de todas as crianças. Neste caso específico, a utilização dos cartões relevou-se uma estratégia eficaz para garantir a participação ativa de todas as crianças.

Além disso, esta atividade permitiu desenvolver competências relacionadas com a literacia visual, incentivando as crianças a observar, interpretar e estabelecer relações entre diferentes elementos visuais. A necessidade de justificar as suas escolhas contribuiu, também, para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação, aspetos fundamentais nesta faixa etária. Desta forma, esta proposta demonstrou que a exploração dos elementos paratextuais pode constituir uma estratégia relevante para aprofundar o contacto das crianças com os livros.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo da PES, desenvolvida no contexto de educação em creche e de educação pré-escolar, foi possível consolidar diferentes aprendizagens que contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância. O percurso realizado permitiu compreender a importância da observação atenta do grupo, assumindo-se como um elemento essencial para a identificação dos interesses e necessidades das crianças, sendo estes fundamentais para uma planificação pedagógica intencional.

Assim sendo, existiu uma melhoria da capacidade de planificar de forma intencional, permitindo que a mestranda compreendesse que a planificação deve ser flexível e adaptável. Desta forma, tornou-se claro que nem sempre é necessário cumprir rigorosamente aquilo que foi previamente definido, tornando-se crucial respeitar o bem-estar das crianças, o seu ritmo e também valorizar os interesses que possam ir surgindo no decorrer das experiências educativas. Assim, se for necessário deverá ser reformulado ou até adiantado aquilo que tinha sido inicialmente planificado.

No contexto de creche, destacou-se a importância de respeitar as necessidades afetivas das crianças, como uma maior procura de proximidade e conforto. Já no contexto de educação pré-escolar tornou-se crucial valorizar os interesses emergentes das crianças, mesmo que isso implicasse a alteração do rumo da experiência educativa. Neste sentido, tornou-se evidente a necessidade de uma adaptação contínua da prática pedagógica, ajustando-a às características do grupo e às situações que emergem no dia a dia.

Todo o percurso da formanda permitiu reconhecer a importância do brincar e da exploração livre como elementos centrais para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, tornou-se evidente que as propostas educativas devem evitar uma lógica de produto final único, promovendo experiências abertas que permitam às crianças apropriarem-se das mesmas e explorar diferentes possibilidades de acordo com os seus interesses, as suas necessidades e os seus ritmos.

Paralelamente, compreendeu-se o valor da documentação pedagógica, reconhecendo que o ambiente educativo deve refletir as experiências e produções das crianças. Desta forma, as paredes da sala não devem ser preenchidas com produções do adulto, mas devem sim tornar-se espaços de valorização das aprendizagens, contribuindo para o sentimento de pertença das crianças.

Todas estas aprendizagens foram construídas através de uma articulação constante entre a teoria e a prática, permitindo compreender que os referenciais teóricos devem ser encarados como orientadores da ação pedagógica. Neste sentido, as OPC as OCEPE assumiram um papel fundamental na sustentação das decisões tomadas, contribuindo para uma prática mais consciente, fundamentada e intencional.

Ao longo deste percurso, foi perceptível o papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem, assumindo-se como um facilitador que observa, escuta e intervém de forma intencional, criando oportunidades que promovam o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o educador deve apoiar as crianças na construção do seu próprio conhecimento, valorizando a sua participação ativa e promovendo interações significativas.

Houve ainda uma evolução no que diz respeito à postura da formanda. Inicialmente existia alguma dificuldade na afirmação junto do grupo, proveniente de uma postura mais reservada. Contudo, o estágio permitiu que fosse desenvolvida uma maior confiança, nomeadamente na gestão das interações e na afirmação do papel de educadora, o que contribuiu para uma presença mais segura e consciente nos diferentes contextos educativos.

Em relação às capacidades desenvolvidas ao longo de todo o percurso formativo, destaca-se a capacidade de planificação, a articulação entre a teoria e a prática, a gestão do grupo e o trabalho em equipa. Para além destes aspetos, destacam-se diferentes pontos fortes, como a relação estabelecida com as crianças e a capacidade de escuta.

A utilização da literatura para a infância como recurso pedagógico revelou-se igualmente enriquecedora, contribuindo para o envolvimento das crianças e para o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

O presente relatório teve como principal objetivo analisar o papel da literatura para a infância nos diferentes contextos da Educação de Infância, tentando perceber de que forma é que a sua exploração contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Ao longo da PES, quer no contexto de creche como no de educação pré-escolar, foi possível desenvolver e observar diferentes experiências educativas que utilizaram o livro e as histórias, realçando a sua relevância como um recurso pedagógico.

De facto, a literatura para a infância constituiu um facilitador da promoção de aprendizagens significativas, permitindo o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e da literatura emergente. Além disso, permitiu a articulação das diferentes áreas do saber, o que contribuiu para uma abordagem integrada e globalizante do processo educativo, tal como é defendido pelas OPC e pelas OCEPE.

As experiências educativas que foram sendo desenvolvidas demonstraram que o livro pode assumir diferentes funções no contexto educativo, podendo ser utilizado como um ponto de partida para propostas diversificadas que envolvam a expressão plástica, dramática, motora e as áreas da matemática e das ciências. Neste sentido, tornou-se claro que a intencionalidade do educador tem um papel crucial para potenciar o valor educativo da literatura, sendo necessário planificar de forma consciente, flexível e ajustada às características do grupo.

Todo este processo, permitiu reconhecer a importância de colocar a criança no centro do processo educativo, valorizando os seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Existiram aspetos essenciais para garantir o envolvimento das crianças e a qualidade das experiências educativas, tais como, a observação atenta do grupo, a escuta ativa e a adaptação das propostas.

A concretização deste relatório permitiu à mestranda uma reflexão aprofundada sobre o papel do educador de infância, enquanto profissional reflexivo, que observa, planifica e avalia de forma contínua. Neste sentido, a articulação entre a teoria e a prática revelou-se fundamental para a construção de saberes profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática mais consciente, fundamentada e intencional.

O presente trabalho permitiu reforçar a ideia de que a literatura para a infância pode ser um recurso pedagógico com muito valor na educação de infância, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma relação positiva com os livros desde os primeiros anos de vida. Assim sendo, torna-se fundamental que o educador integre, de uma forma intencional e regular, a literatura nas suas práticas, promovendo experiências significativas e enriquecedoras.

Alguns dos momentos mais significativos durante todo este percurso dizem respeito àqueles em que existiu um elevado nível de envolvimento por parte das crianças nas experiências educativas, bem como a sua participação ativa e o seu interesse. Foram estes momentos que tornaram evidente o impacto das propostas pedagógicas no processo de desenvolvimento das crianças. Além disso, a mestranda gostava de realçar que o afeto e o carinho demonstrado pelas crianças constituíram um aspeto particularmente significativo, reforçando a importância da dimensão relacional na prática educativa.

Claramente que nem todo o percurso foi marcado apenas por aspetos positivos, tendo também existido algumas dificuldades e desafios que tiveram de ser ultrapassados. A gestão do tempo durante as experiências educativas revelou-se, em diferentes ocasiões, uma dificuldade, o que exigiu uma maior capacidade de organização e de adaptação. Surgiram, também, desafios relacionados ao nível da gestão do grupo em determinados momentos, da necessidade de responder simultaneamente às diferentes necessidades das crianças e da tomada de decisão em contexto, o que exigiu uma maior reflexão durante a ação. Contudo, todos estes momentos reforçaram a importância de ajustar o tempo às dinâmicas do grupo, respeitando os ritmos das crianças e garantindo a qualidade das experiências proporcionadas.

Neste sentido, estas dificuldades evidenciaram a importância de uma postura reflexiva contínua por parte do educador, sendo importante analisar de forma crítica a prática para que sejam feitas melhorias constantes e consistentes. Desta forma, a mestranda compreendeu que os desafios não devem ser encarados como obstáculos, mas sim como oportunidades de desenvolvimento profissional.

Enquanto futura educadora de infância, a mestranda tem o objetivo de dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional, nomeadamente através do aprofundamento de competências ao nível da planificação, da gestão do tempo e da atenção ao detalhe na preparação das experiências educativas. Destaca-se, também, a intenção de continuar a utilizar a literatura para a infância como um recurso pedagógico valioso, promovendo o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida. Além disso, é reconhecida a importância de investir numa reflexão contínua sobre a prática, participando em formações que contribuam para melhorar. A mestranda gostava, ainda, de destacar que tem que melhorar a criação de uma relação de maior proximidade com as famílias, reconhecendo o seu papel fundamental no processo educativo das crianças.

Assim, a mestranda tem a intenção de continuar a aprofundar as suas competências, mantendo sempre o foco nas crianças enquanto sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, ambiciona-se o desenvolvimento de uma prática educativa cada vez mais intencional, fundamentada e sensível às necessidades e interesses de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, D. S. (2014). *O contributo da ilustração para o ensino-aprendizagem da leitura* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/entities/publication/0e9f200b-758a-425e-9848-a28e5c70e347>
- Arzileiro, A. F. C. B. (2022). *A importância da Promoção da Leitura no Jardim de Infância e no respetivo ambiente familiar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41691>
- Balça, A. & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Revista de La Red de Universidades Lectoras*, 10. <http://hdl.handle.net/10174/12602>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XII(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35-52. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/publicacoes/ind_edu_escola_moderna_serie6_2015_3.pdf
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. B. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Direção-Geral de Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I-A, n.º 201/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

- Figueiredo, M. S. (2024). *A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/53227>
- Fonseca, A. M. S. (2018). *A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/33083>
- Franco, S. R. T. (2008). *A LITERACIA: CONHECIMENTOS EMERGENTE DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/18327>
- Grosso, A. C. R. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A Linguagem e a Literacia Emergente na Educação de infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/17667>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lourenço, M. A. S. P. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Artes e Letras]. Repositório Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.6/2105>
- Monteiro, L. M. (2023). *A importância de contar histórias em Creche – um olhar sobre a diversidade de materiais* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/47675>

- Martins, L. M. C. (2011). *A TRANSVERSALIDADE DA LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3640>
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil da educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17(35), 140-150. <http://hdl.handle.net/10400.26/14307>
- Mota, V. L. C. (2018). *A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/5108>
- Pimenta, A. D. S. (2018). *O desenvolvimento da linguagem oral no Pré-escolar e no 1.º CEB: O papel do livro infantil* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23920>
- Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Silva, E. M., Santos, G., Patrício, R., & Castanheira, L. (2019). *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de ata*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/15084>
- Silva, M. A. da. (2021). *A Introdução de Hábitos de Leitura no Ensino Pré-Escolar – Alguns contributos* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36899>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
- Tavares, C., M., C. (2010). *De casa para o jardim: Desenvolvimento de competências linguísticas e culturais. O Desenvolvimento da Expressão Oral através das Obras de*

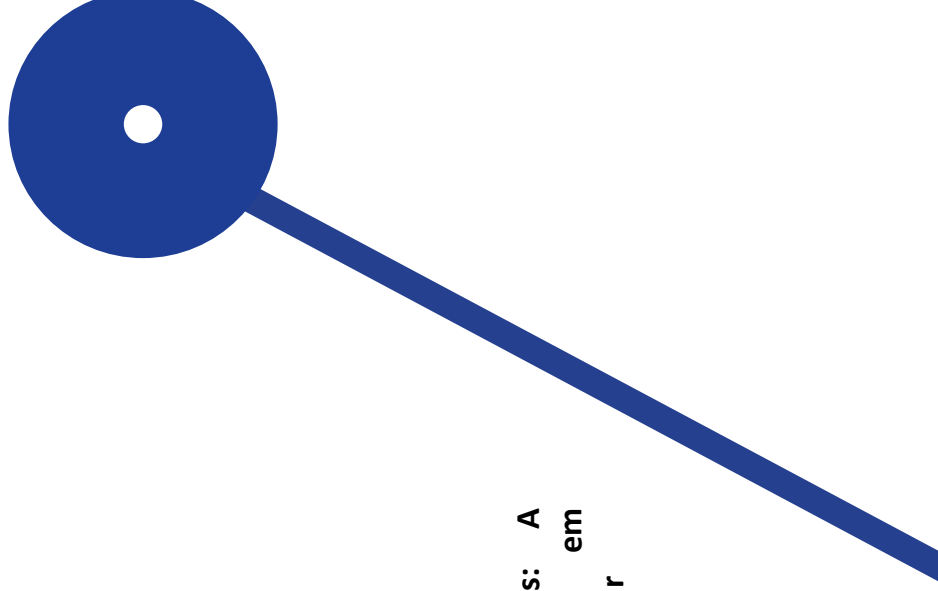
Literatura Infantil [Dissertação de Mestrado, Universidade Da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior.
<http://hdl.handle.net/10400.6/1984>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**Entre Livros e Descobertas: A
Literatura para a Infância em
Contexto de Creche e Pré-Escolar**
Inês Neves Ferreira