

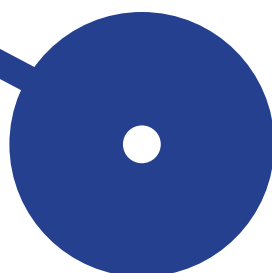
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Literatura Infantil na Prática Pedagógica na Educação de Infância

Bárbara Maria Lemos Gomes de Freitas

MAIO/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Bárbara Maria Lemos Gomes de Freitas

**A Literatura Infantil na Prática Pedagógica na Educação de
Infância: práticas de mediação e promoção de aprendizagens**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Ana Cristina Vasconcelos Pereira de Macedo

Coorientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, marcado por desafios, aprendizagens e crescimento, foram várias as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste trabalho. A todas elas, expresso a minha sincera gratidão.

Ao meu namorado, Alexandre, pelo apoio constante, pela compreensão e por estar sempre ao meu lado, ajudando e colaborando comigo em tudo, sem nunca questionar.

À minha família, por ser sempre o meu maior suporte. Em especial, à minha mãe, Marisol, por estar sempre presente em todos os momentos e por ser, para mim, um verdadeiro porto de abrigo. Ao meu pai, João Paulo, por ser a voz da razão nos momentos certos, pelo equilíbrio que me transmite e por fazer sempre tudo ao seu alcance para me ajudar. À minha irmã, Bruna, por ser um exemplo constante e uma referência na minha vida, inspirando-me todos os dias. Ao meu padrinho, António, pela sua disponibilidade constante e incondicional, estando sempre pronto a ajudar em qualquer situação. À minha madrinha, Flor, pelo apoio emocional e incentivo ao longo de todo este percurso e da minha vida. À minha tia, Assunção, pela sua prontidão em ajudar quando precisei, e ao meu tio, Valter, pela disponibilidade e ajuda prestada.

Aos meus sobrinhos, Lourenço e Francisco, que são uma inspiração constante na minha vida. São, sem dúvida, as crianças que mais amo no mundo e que reforçam, todos os dias, a certeza do caminho que escolhi.

Ao meu par pedagógico, pela parceria incansável ao longo de todo este percurso. Apesar de não nos conhecermos há muito tempo, construímos uma ligação muito especial, marcada pela entajuda, pela partilha e pela forma como trabalhámos sempre como se fôssemos uma só.

Aos meus amigos e amigas, por estarem presentes, por me ouvirem tantas vezes falar sobre este percurso, mesmo quando não lhes dizia diretamente respeito, e por me apoiarem sempre.

À minha orientadora e coorientadora, pela orientação e acompanhamento ao longo deste processo.

Às educadoras cooperantes, auxiliares e restantes elementos das equipas educativas que me acolheram na PES, pela partilha, disponibilidade e por contribuírem para a minha aprendizagem em contexto real.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, por tudo o que me ensinaram. Cada momento partilhado, cada sorriso e cada descoberta tornaram este percurso mais rico e significativo, contribuindo de forma única para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, a todos os que contribuíram, de alguma forma, para a concretização e melhoria deste trabalho.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada em creche e educação pré-escolar, insere-se numa investigação de natureza investigação-ação, centrada na seguinte questão: de que forma a mediação da literatura infantil pode promover o envolvimento, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças em contexto de educação de infância?

Partindo do reconhecimento da literatura infantil como um espaço de elevado potencial formativo, procurou-se compreender as condições que favorecem o seu impacto efetivo nas práticas educativas. A intervenção pedagógica desenvolvida evidenciou diferenças significativas entre os contextos: em creche, o principal desafio prendeu-se com a integração dos livros no quotidiano das crianças e com a necessidade de desconstruir conceções pré-existentes; em educação pré-escolar destacou-se a necessidade de promover o interesse e o envolvimento das crianças nas experiências de leitura.

Através da implementação de estratégias de mediação diversificadas e intencionais, foi possível observar uma evolução ao nível do envolvimento, da participação e do interesse das crianças pela leitura, confirmando o papel determinante do educador enquanto mediador da leitura literária. Os resultados evidenciam que o contacto com a literatura, por si só, não garante experiências significativas, sendo essencial a qualidade da mediação, a organização do ambiente educativo e a adequação às características do grupo.

Conclui-se que a literatura infantil, quando integrada de forma intencional, sensível e articulada com os interesses das crianças, constitui um espaço para a experiência estética, simbólica e ética necessária para o seu desenvolvimento global e integral, assumindo-se como elemento estruturante da prática pedagógica em educação de infância.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Mediação Pedagógica; Envolvimento; Bem-estar; Educação de Infância.

ABSTRACT

This Internship Report, developed within the scope of Supervised Educational Practice in daycare and preschool settings, is part of an action-research study focused on the following question: how can the mediation of children's literature promote children's involvement, well-being, and development in early childhood education contexts?

Based on the recognition of children's literature as a resource with strong formative potential, this study aimed to understand the conditions that enhance its effective impact on educational practices. The pedagogical intervention carried out revealed significant differences between the contexts: in daycare, the main challenge was integrating books into daily routines and deconstructing pre-existing conceptions, whereas in preschool, the need to promote children's interest and involvement in reading experiences became more evident.

Through the implementation of diverse and intentional mediation strategies, it was possible to observe a clear improvement in children's involvement, participation, and interest in reading, confirming the educator's key role as a mediator. The findings show that contact with literature alone does not guarantee meaningful experiences; rather, the quality of mediation, the organization of the learning environment, and its adaptation to the characteristics of the group are essential.

It is concluded that children's literature, when integrated in an intentional, sensitive manner and aligned with children's interests, constitutes a space for aesthetic, symbolic and ethical experience, essential for holistic and integral development, assuming a central role in early childhood pedagogical practice.

Keywords: Children's Literature; Pedagogical Mediation; Involvement; Well-being; Early childhood education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Área da Biblioteca.....	38
Figura 2 - Brincar Heurístico.....	47
Figura 3 - Atividade: A Rainha das Cores.....	51
Figura 4 - Atividade: Essa Flor é Minha.....	53
Figura 5 - Atividade: Vamos à Caça ao Fantasma?.....	62
Figura 6 - Atividade: A Verdadeira História dos Pássaros.....	66
Figura 7 - Leitura e Dramatização: O Capuchinho Vermelho.....	74
Figura 8 - Atelier de Contos de Fadas.....	76

ÍNDICE DE ABREVIações

PES - Prática Educativa Supervisionada

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC - Orientações Pedagógicas para Creche

I-A - Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

EPE - Educação Pré-Escolar

RE - Relatório de Estágio

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na PESC.....	89
APÊNDICE B: Grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na PES.....	92
APÊNDICE C: Planificações Semanais – PESC.....	95
APÊNDICE D: Planificações Semanais – PES.....	111
APÊNDICE E: Reflexão Individual sobre a literatura infantil na Primeira infância.....	124
APÊNDICE F: Análise e interpretação da experiência educativa do brincar heurístico à luz das áreas de experiência e aprendizagem das OPC.....	136

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	4
1.2. LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	6
1.3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA MEDIAÇÃO DA LITERATURA.....	12
1.4. A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A LITERATURA.....	15
1.5. BEM-ESTAR, ENVOLVIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DA INFÂNCIA	18
1.5.1. BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO	18
1.5.2. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	20
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	24
PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE	24
2.1.....	24
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	35
3.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE.....	35
3.1.1. CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE LEITURA: ÁREA DA BIBLIOTECA	36
3.1.2. A LEITURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA OUTRAS EXPERIÊNCIAS.....	43
3.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	58
3.2.1. A CONSTRUÇÃO DA <i>HORA DO CONTO</i> ENQUANTO ROTINA PEDAGÓGICA.....	59
3.2.2. <i>VAMOS À CAÇA AO FANTASMA?</i>	62
3.2.3. <i>DESCOBRE QUEM É: VALTER HUGO MÃE</i>	66
3.2.4. OS CONTOS DE FADAS.....	71
REFLEXÃO FINAL.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
1. BIBLIOGRAFIA ATIVA	85
2. BIBLIOGRAFIA PASSIVA.....	85
2.1. DOCUMENTOS LEGAIS	88
2.2. DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS/NÃO PUBLICADOS	89

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é inequivocamente reconhecida pelo seu papel no desenvolvimento global e integral das crianças, através da experiência estética com a linguagem e a imaginação. Desde os primeiros anos de vida, “grande parte da formação literária das crianças produz-se através do contacto direto com a literatura direcionada à infância” (Colomer, 2005, p. 85), contribuindo para a construção de significados, o desenvolvimento da imaginação, o enriquecimento do vocabulário e a compreensão do mundo. Neste sentido, a literatura ultrapassa o entretenimento, afirmando-se como uma experiência cultural e formativa, promotora de aprendizagens significativas e de um desenvolvimento integral.

Contudo, este potencial não se traduz automaticamente nas práticas educativas, nem garante, por si só, o envolvimento das crianças. A teoria defende que a relação com a literatura é mais complexa do que parece e que o envolvimento não ocorre de forma automática nem homogênea e a prática evidencia esta posição. Deste modo, ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), observou-se que, embora em creche o contacto com os livros surja associado à curiosidade e ao prazer, em educação pré-escolar (EPE) esse envolvimento tende a ser mais complexo e desafiante. Nestes contextos, a leitura em voz alta não é suficiente, exigindo uma mediação pedagógica intencional, sustentada em estratégias e ambientes que favoreçam a atenção e a participação.

Perante esta realidade, importa problematizar a forma como a literatura infantil é vivida nos contextos educativos, reconhecendo que a sua potencialidade pedagógica depende significativamente da qualidade da mediação do educador, das estratégias e das condições em que estas experiências ocorrem. Assim, torna-se relevante compreender de que forma a literatura pode ser mobilizada, não só como ponto de partida para aprendizagens em diferentes áreas do saber, mas também, e acima de tudo, como promotora de bem-estar, de envolvimento e de participação das crianças.

Neste sentido, a presente investigação, de natureza investigação-ação (I-A), centra-se na seguinte questão de base: De que forma a mediação da literatura infantil pode promover o envolvimento, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças em contexto de educação de infância?

A partir desta tese, definem-se como objetivos: (i) analisar o potencial da literatura infantil no desenvolvimento global das crianças; (ii) identificar fatores que influenciam o envolvimento nas experiências de leitura; (iii) refletir sobre o papel do educador enquanto mediador; (iv) compreender o papel das famílias na promoção da leitura; (v) analisar estratégias que promovam a participação, o envolvimento e o bem-estar; e (vi) compreender o contributo destas experiências para aprendizagens significativas.

A pertinência deste estudo relaciona-se com desafios contemporâneos na relação das crianças com a leitura, nomeadamente a crescente presença de estímulos digitais e a redução do tempo disponível para experiências que exigem atenção, dedicação e envolvimento continuado. Como refere Granja (2024), "o ser humano, nas sociedades contemporâneas e urbanas, passa muitas horas colado aos ecrãs" (p. 41) e as crianças dos países ocidentais, "a partir dos 2 anos de vida, (...) acumulam diariamente, em média, cerca de 50 minutos de ecrãs" (Desmurget, 2023, p. 17), realidade a considerar na reflexão sobre as práticas educativas. Neste contexto, torna-se fundamental repensar o lugar da literatura infantil e respetiva mediação na educação de infância e as práticas que a sustentam, garantindo experiências significativas, prazerosas e com sentido para as crianças.

Este relatório estrutura-se em três capítulos principais. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico e legal. No segundo, procede-se à caracterização dos contextos de estágio e à explicitação da metodologia adotada. No terceiro, são descritas, analisadas e refletidas as ações desenvolvidas, evidenciando o impacto das estratégias implementadas. Por fim, apresenta-se uma reflexão final, na qual se sistematizam as principais aprendizagens e se discutem as suas implicações para a prática profissional futura.

Deste modo, este relatório de estágio (RE) procura contribuir para uma compreensão mais aprofundada do papel da literatura infantil na educação de infância, destacando a importância de uma mediação pedagógica consciente e responsável, sensível e ajustada, capaz de transformar o encontro entre a criança e o livro numa experiência relacional, promotora de desenvolvimento, participação, bem-estar e envolvimento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A educação de infância em Portugal insere-se num quadro jurídico e pedagógico que a reconhece como um tempo educativo com valor próprio, constituindo uma etapa estruturante do desenvolvimento humano e do percurso escolar. No caso da educação pré-escolar, a Lei-Quadro estabelece que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, art.º 2.º), atribuindo-lhe um papel fundamental na promoção da equidade e do desenvolvimento integral. Assume-se, assim, como complementar à ação educativa da família, baseada numa relação de cooperação, conforme previsto na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Assim, a educação de infância é reconhecida não apenas como preparação para etapas posteriores, mas como um contexto com identidade própria, promotor de experiências essenciais ao desenvolvimento da criança.

No contexto da creche, embora o enquadramento legal a situe no domínio socioeducativo e de apoio à família, o seu caráter educativo é igualmente evidente. A legislação define-a como “um equipamento de natureza socioeducativa” (Portaria n.º 262/2011, art.º 3.º) e estabelece objetivos que ultrapassam uma perspetiva assistencial, ao prever a promoção do desenvolvimento integral da criança num ambiente de segurança física e afetiva (art.º 4.º, alínea e)). Desta forma, a educação de infância, nos seus diferentes contextos, integra dimensões de cuidado e educação, entendidas como inseparáveis na resposta às necessidades das crianças e exigindo intencionalidade pedagógica e qualidade relacional. Como referem as OCEPE, “o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8), reforçando a importância de contextos que articulem cuidar e educar.

Este enquadramento articula-se com uma perspetiva de direitos da criança, que enfatiza a centralidade do seu bem-estar e desenvolvimento. A Convenção sobre os Direitos da

Criança estabelece que “todas as decisões relativas a crianças (...) terão primacialmente em conta o interesse superior da criança” (artigo 3.º, n.º 1) e que os Estados devem garantir “a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar” (artigo 3.º, n.º 2). Esta matriz assume particular relevância na educação de infância, ao reforçar a responsabilidade ética, social e pedagógica das instituições e dos profissionais na criação de contextos que assegurem proteção, segurança afetiva, participação e oportunidades de aprendizagem desde os primeiros anos (UNICEF, 2019).

Importa também considerar a evolução das concepções de infância que sustentam as práticas educativas contemporâneas. Neste sentido, a compreensão atual da infância afasta-se de perspetivas que reduzem a criança a um ser incompleto ou meramente dependente do adulto, afirmando-a como sujeito social e cultural. Sarmento e Cerisara (2004) sublinham que é fundamental reconhecer as crianças como “atores sociais” (p. 19), ou seja, como sujeitos de ação, dotadas de competências e capazes de intervir ativamente nos contextos sociais e educativos em que esta participam.

Esta imagem de criança encontra expressão na pedagogia da infância, particularmente nas abordagens que valorizam a participação, a experiência e a construção de sentido. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) distinguem o “modo da transmissão e o modo da participação”, sublinhando que este último se centra “nos atores que coconstruem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p. 27). Nesta perspetiva, a criança é entendida como sujeito ativo da aprendizagem e do processo educativo, ideia que encontra eco nas OCEPE, quando afirmam que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Apesar deste reconhecimento, a afirmação da criança como sujeito ativo ainda convive com práticas centradas no adulto (Sarmento e Cerisara (2004). Torna-se, assim, evidente a necessidade de práticas educativas que promovam efetivamente a sua participação, através de contextos que garantam escuta, envolvimento e tomada de decisão, valorizando as experiências, interesses e formas próprias das crianças interpretarem o mundo. Neste sentido, a dimensão cultural da infância reforça esta concepção participativa. Sarmento e

Cerisara (2004) afirmam que “a identidade das crianças é também a identidade cultural” (p. 20), salientando que “as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos” (p. 21). Esta capacidade de atribuir sentido às experiências articula-se com a perspectiva de Bruner (1996), quando defende que as crianças revelam uma “predisposição para a cultura espantosamente forte” (p. 74).

Deste modo, a compreensão contemporânea da infância afirma a criança como sujeito competente, participante e construtor de significado, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam a sua voz, valorizem a sua experiência e promovam a sua participação ativa nos processos educativos. Aliás, como referem as OCEPE, “cada criança é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

1.2. LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A literatura infantil constitui atualmente um campo cultural, literário e educativo de grande relevância na compreensão da infância e das suas experiências simbólicas. Ao longo do tempo, este domínio foi-se progressivamente autonomizando enquanto “espaço de criação” (Araújo, 2008, p.111) literária dirigido à infância, deixando de estar exclusivamente subordinado a finalidades didáticas ou moralizantes. Neste sentido, afirma-se não só como um instrumento de formação, mas também como um território cultural onde se cruzam dimensões estéticas, educativas e sociais (Araújo, 2008).

Neste enquadramento, a literatura infantil assume-se como um elemento estruturante da educação de infância, ultrapassando uma função meramente recreativa e participando ativamente no desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional, social e cultural da criança, sendo que “a maior parte das crianças encontra-se com os livros muito antes de saber ler” (Desmurget, 2024, p. 33), evidenciando que o contacto com a literatura surge antes da aprendizagem formal da leitura e constitui um espaço privilegiado de relação com a linguagem, a imaginação e a construção de significado. Tal como reforça Gomes

(2000), “hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço” (p. 11). Esta perspectiva é defendida por Colomer (2005), ao afirmar que os livros infantis “constroem o seu leitor” (p. 8), citando Eco (1981), segundo o qual “um texto não só depende de uma habilidade como também contribui para criá-la” (p. 85). Assim, a literatura infantil não se limita a responder a competências já adquiridas, mas participa na sua construção. Colomer (2005) acrescenta também que grande parte da educação literária ocorre através do contacto direto com obras destinadas à infância, sendo nesse processo que a criança aprende a articular a experiência de vida com a experiência cultural.

Deste modo, importa reconhecer que a literatura infantil ultrapassa uma função estritamente formativa, integrando-se num universo cultural muito mais vasto. Ainda segundo Colomer (2005), “a educação literária serve para que as novas gerações se insiram no campo do debate permanente sobre a cultura” (p. 28), evidenciando que o contacto com a literatura permite às crianças relacionarem-se com diferentes perspectivas, experiências e formas de compreender o mundo. Contudo, o impacto destas experiências depende também da qualidade das interações e da mediação que acompanham esse contacto. Neste sentido, o simples contacto com livros não garante, por si só, experiências significantes ou formadoras, sendo a qualidade da mediação e do contexto relacional determinante para que a criança construa uma relação positiva com a leitura (Colomer, 2005).

A criança pequena emerge, neste contexto, como leitora muito antes de dominar o código escrito, envolvendo-se em práticas de escuta, leitura de imagens, manipulação do objeto-livro e de interpretação, através de experiências como “a leitura partilhada, o jogo simbólico (...) e/ou a manipulação de obras gráficas” (Desmurget, 2024, p. 33). Esta condição de leitora precoce torna-se particularmente evidente nos livros ilustrados, nos quais, como sublinha Nikolajeva (1996), “a noção de iconotexto (...) pressupõe uma unidade entre o texto verbal e o visual, que devem ser ‘lidos’ simultaneamente numa interação dos dois sistemas semióticos.” (p. 90), evidenciando ainda que, na literatura infantil, a construção de significado não depende exclusivamente do texto verbal, mas da articulação entre diferentes linguagens.

Desmurget (2024) defende que estas experiências preparam o cérebro para a futura aprendizagem formal. O autor sublinha que a leitura na primeira infância não se reduz à aprendizagem e à decifração do código escrito, pois desde cedo a criança mobiliza formas complexas de interpretação e participa na construção de sentidos através da escuta, do olhar, da antecipação e da repetição. A leitura literária configura uma experiência estética importante em idades precoces e uma prática ativa de atribuição de significados. A leitura mediada e partilhada assume particular relevo, sendo descrita como um momento de “prazer mútuo, de risos, palavras, calor e cumplicidade” (Desmurget, 2024, p. 34). Desta forma, a articulação entre leitura de imagens, escuta e interpretação permite antecipar sentidos, formular hipóteses e atribuir significado às narrativas.

Estas experiências tornam-se verdadeiramente significativas quando a mediação respeita os ritmos, interesses e disponibilidade da criança. Colomer (2005) sublinha que, “ao partilharem livros com as crianças, os adultos contribuem ativamente para a construção de sentidos” (p. 46), evidenciando que a leitura partilhada não vale apenas pela exposição ao livro, mas pela qualidade da experiência relacional e interpretativa que se constrói. A qualidade da mediação determina a qualidade da experiência de leitura: quando aquela é sensível e dialogante, a criança constrói uma relação significativa com o texto; quando não é, o contacto tende a ser superficial e corre o risco de ser pouco significativo.

Por outro lado, a literatura infantil assume um papel central no desenvolvimento da linguagem, pois é através dos livros que a criança enriquece e desenvolve plenamente a sua linguagem (Desmurget, 2021, p. 174). Esta valorização encontra eco nas OCEPE, que referem que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Também Colomer (2005) reforça a importância do contacto precoce das crianças com os livros para o desenvolvimento das competências linguísticas e interpretativas.

Paralelamente, a literatura infantil desempenha um papel central no desenvolvimento emocional, simbólico e cultural da criança. Bettelheim (2025) sublinha que “a importância que cada história pode ter para determinada criança, em determinada idade, depende

inteiramente do estágio do seu desenvolvimento psicológico e dos problemas que no momento sejam para ela mais prementes” (p. 27), evidenciando a função simbólica das narrativas na organização das experiências internas da criança.

As narrativas funcionam, na perspectiva psicanalítica do autor de *Psicanálise dos Contos de Fadas*, como mediadoras simbólicas entre o mundo interior da criança e a realidade social, permitindo compreender e elaborar experiências, ultrapassar o mero entretenimento e contribuir para a construção da identidade e da sensibilidade. A literatura permite ao leitor projetar-se, distanciar-se, descobrir a alteridade e ampliar o olhar sobre o mundo (Colomer (2002), citada por Silva e González (2017)). A leitura partilhada favorece também o desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo a empatia e contribuindo para a regulação emocional e a redução da impulsividade (Desmurget, 2024). Estes benefícios encontram eco nos documentos orientadores da educação de infância, sendo que as OPC referem que, ao ouvir, contar ou ler histórias, a criança contacta com múltiplas linguagens e “imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte”, (Marques et al., 2024, p. 85). Neste seguimento, as OCEPE sublinham que o gosto pelo livro e pela palavra escrita se inicia na educação de infância e que a valorização da leitura (...) constitui a base para o envolvimento futuro com a linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, Granja (2024) afirma que “uma criança que cresce a gostar de ler vai desenvolver um espírito crítico e vai procurar informação que confirme os argumentos, além de ter uma mente curiosa e conhecedora, vai ser uma pessoa interessada e participativa”, reforçando a ideia de que a leitura promove igualdade, participação social e compreensão do mundo, “porque nos obriga a refletir, a relacionar, a validar e a fazer perguntas” (p. 78).

1.2.1. CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas ocupam um lugar singular na literatura infantil, distinguindo-se pela sua forte dimensão simbólica, imaginativa e emocional, o que lhes confere um papel estruturante no desenvolvimento da criança. Através da linguagem metafórica e da presença do maravilhoso, estas narrativas permitem à criança transitar entre o real e o

fantástico, encontrando respostas simbólicas para tensões, medos e conflitos inerentes ao crescimento. Como refere Lousada (2002), “os contos, graças à componente mágica contida na linguagem, vão ao encontro da apetência que a criança sente em saltar do real para o fantástico” (p. 102), oferecendo respostas pacificadoras face às dificuldades e incompreensões do mundo real.

Para além da dimensão simbólica, os contos de fadas constituem um património narrativo de grande densidade cultural e histórica, tendo raízes na tradição oral e desenvolvendo-se ao longo do tempo através da articulação entre oralidade e formas literárias, enquanto meios de comunicar experiências, conhecimentos e conflitos humanos em contextos sociais (Zipes, 2012). Assim, não devem ser entendidos apenas como histórias destinadas à infância, mas como formas culturais transmitidas, recriadas e reinterpretadas ao longo das gerações. Esta dimensão assume particular relevância na infância, quando a criança interpreta o mundo, sobretudo, através da imaginação. Bettelheim (2025) destaca que os contos de fadas oferecem à criança “novas dimensões que seria impossível descobrir só por si” (p. 15). Esta perspetiva encontra eco nas reflexões de Michel (1976), que evidencia que o imaginário presente nos contos não afasta a criança da realidade, mas constitui uma via simbólica para esta a compreender e elaborar.

Neste enquadramento, os contos de fadas não se limitam a entreter, assumindo uma função estruturante no desenvolvimento emocional e simbólico da criança, sendo, simultaneamente, “espelho do mundo” e “espelho do homem nas suas profundezas” (Lousada, 2002, p. 104). Ao abordarem temas como abandono, perda, medo ou morte, permitem uma gestão simbólica dessas realidades num contexto simples, mas pedagogicamente significativo, favorecendo a independência psicológica e a maturidade moral (Santos, 2002). Bettelheim (2025) reforça que estas narrativas orientam a criança para a autonomia, guiando-a na superação da dependência infantil.

Apesar do seu reconhecido valor formativo, os contos de fadas têm vindo a ser progressivamente afastados dos contextos educativos e familiares, muitas vezes por receios associados ao seu conteúdo simbólico e emocional. Bettelheim (2025) questiona

por que razão “muitos pais inteligentes, bem-intencionados e modernos” (p. 183) depreciam o valor dos contos de fadas, privando as crianças do que estas narrativas têm para lhes oferecer. Segundo o autor, esta atitude assenta, frequentemente, numa leitura literal dos contos e na crença de que a criança deve ser protegida de tudo o que possa provocar medo ou perturbação.

Este afastamento é agravado pela divulgação de versões simplificadas dos contos tradicionais, frequentemente desprovidas da sua riqueza simbólica, como se observa em muitas adaptações audiovisuais contemporâneas. Bettelheim (2025) alerta que “a maior parte das crianças de hoje toma conhecimento dos contos de fadas em versões embelezadas e simplificadas”, as quais “lhes roubam qualquer significado mais profundo” (p. 39). Ao suavizarem o conflito e eliminarem a ambiguidade moral, estas versões reduzem significativamente a complexidade simbólica das histórias. Pelo contrário, a repetição dos contos tradicionais revela-se fundamental para que a criança, como sublinha Bettelheim (2025), “possa acreditar na história e tornar sua a perspectiva otimista do conto, a criança precisa de a ouvir muitas vezes” (p. 91).

Neste contexto, torna-se evidente que o contacto das crianças com os contos de fadas não ocorre de forma neutra, dependendo da mediação dos adultos que organizam os contextos educativos e culturais. A seleção, apresentação e partilha destas narrativas assumem, assim, uma dimensão pedagógica e ética, ao implicarem o reconhecimento do direito da criança a experiências literárias ricas e significativas. Mais do que contar histórias, a narração de contos de fadas assume uma função pedagógica relevante, pois, como refere Albuquerque (2000), facilita a familiarização com o discurso didático da sala de aula e permite ao educador integrar, de forma implícita e não impositiva, julgamentos morais e afetivos.

A qualidade da atuação do educador revela-se, pois, determinante, uma vez que “quanto melhor é a atuação do professor como contador de histórias, melhor é a sua apresentação dum tempo subjetivo” (Albuquerque, 2000, p. 37), capaz de transformar a perceção do tempo cronológico e aprofundar a vivência subjetiva da narrativa. Assim, os contos de

fadas mantêm uma relevância excepcional na educação literária da infância. Na verdade, a sua permanência nos contextos educativos e familiares, mediada de forma consciente, sensível e intencional, permite apoiar o desenvolvimento emocional, simbólico e moral da criança, oferecendo-lhe ferramentas internas para se compreender a si e ao mundo (Bettelheim, 2025). Os contos de fadas afirmam-se, por isso, como um património cultural e psicológico fundamental, cuja valorização se revela essencial para uma pedagogia da infância que respeite a complexidade, a profundidade e a singularidade do desenvolvimento humano, sendo que a permanência destas narrativas depende da sua transmissão contínua e da sua presença viva nas práticas culturais e educativas (Zipes, 2012).

1.3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA MEDIÇÃO DA LITERATURA

O educador de infância desempenha um papel central na mediação da literatura infantil, assumindo-se como mediador cultural, leitor e organizador de contextos que possibilitam o encontro significativo da criança com os livros, através de práticas intencionais de seleção, leitura e organização das experiências literárias (Granja, 2024). Neste sentido, a mediação não se reduz à disponibilização de livros ou à realização pontual de momentos de leitura, implicando uma ação consciente, relacional e pedagogicamente sustentada, através da qual o educador aproxima a criança do universo literário.

A promoção da leitura na infância não se constrói pela via da imposição, mas sim através de experiências intencionalmente mediadas, afetivamente significativas e respeitadoras da singularidade de cada criança. Como sublinha Granja (2024), “a promoção da leitura não se faz pela via da obrigatoriedade” (p. 21), uma vez que a leitura se estrutura de forma progressiva, num percurso subjetivo, marcado por dimensões estéticas e de personalidade. Esta perspetiva implica reconhecer que “um leitor [se] constrói no seu processo formativo e individual, embora com a colaboração de outros agentes, de que fazem parte educadores, professores e mediadores diversos de leitura” (Granja, 2024, p.

24), reforçando a centralidade do educador enquanto figura que introduz, acompanha e sustenta o encontro da criança com a literatura (Colomer, 2005).

Para além de mediador, o educador surge também como modelo leitor no encontro da criança com os livros, assumindo-se simultaneamente como mediador e modelo. A sua relação pessoal com a leitura influencia diretamente a forma como esta é vivida pelas crianças, na medida em que o gosto pela leitura se transmite através da experiência partilhada. Segundo Granja (2024), “se os professores forem leitores, então a sua paixão será notória e influenciará os alunos” (p. 35), evidenciando que o prazer de ler se comunica na medida em que é vivido, reforçando a importância de o educador se assumir também como alguém genuinamente comprometido com os livros e com as histórias. Esta perspetiva articula-se com a visão de Prescott (1965), citada por Desmurget (2024), segundo a qual “poucas crianças aprendem a amar os livros sozinhas. Alguém tem de as levar para o maravilhoso mundo da palavra escrita, alguém tem de lhes mostrar o caminho” (p. 344). O educador assume, desta forma, um papel determinante no acesso à cultura literária, capaz de despertar o interesse, a curiosidade e o prazer pela leitura desde a primeira infância.

A leitura em voz alta e a leitura partilhada constituem práticas centrais na mediação da literatura infantil, ao articularem linguagem, emoção e relação. Granja (2024) sublinha que “a leitura em voz alta permite ao leitor a captação da sua voz, dos sons, da pronúncia, do tom, da expressão e da expressividade” (p. 109), defendendo que a palavra em voz alta tem a capacidade de atingir uma nova dimensão. Esta dimensão relacional da leitura encontra respaldo na perspetiva de Desmurget (2024), ao afirmar que “quanto mais as crianças estiverem expostas à leitura partilhada, maior será a probabilidade de lerem sozinhas” (p. 38). Estas práticas assumem particular relevância quando o educador seleciona textos literários significativos e próximos das vivências das crianças. Tal como defendem Leland, Lewison e Harste (2013), as crianças desenvolvem-se mais rapidamente como leitoras quando os professores se concentram na leitura em voz alta e na criação do desejo de ler.

A mediação da literatura infantil implica igualmente uma forte intencionalidade pedagógica na escolha e abordagem dos livros. A seleção das obras deve atender à qualidade literária, à adequação à faixa etária e aos interesses do grupo, respeitando simultaneamente a singularidade de cada criança. Carvalho (1987), citado por Mateiro (2018), sublinha a importância de o educador conhecer os autores e as obras de literatura infantil, selecionar os livros em função da audiência e motivar a criança através da exploração prévia do objeto-livro, das ilustrações e da fabulação. Esta ideia é reforçada por Colomer (2010), ao defender que, no processo de seleção, o adulto deve ser um bom leitor e confrontar os livros infantis, em primeiro lugar, com o interesse e o prazer que a sua leitura lhe proporcionou. Mateiro (2018) ressalva que, acima de tudo, “é imperativo atender à especificidade da criança que se tem à frente” (p. 11). A intencionalidade pedagógica da literatura infantil é igualmente evidenciada por Mendes e Cebola (2018), que afirmam que os livros devem ser escolhidos de forma criteriosa e que a leitura expressiva pode ser articulada com momentos de questionamento e exploração narrativa.

A organização do espaço, do tempo e dos materiais constitui outra dimensão essencial da mediação da literatura infantil, uma vez que influencia diretamente as possibilidades de encontro da criança com os livros. As OCEPE sublinham que “há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66), reforçando a importância de integrar os livros no quotidiano educativo de forma acessível, intencional e significativa. Esta perspetiva articula-se com a visão de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), ao afirmarem que “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p. 32). A criação de ambientes ricos em experiências literárias favorece encontros culturais significativos entre crianças e adultos, nos quais a leitura se integra de forma natural e contínua, respeitando os ritmos, interesses e modos de participação de cada criança.

Percebemos, assim, como a motivação para a leitura e a criação de hábitos leitores constituem um eixo fundamental da ação educativa na educação de infância, sendo que

Granja (2024) sublinha que a antecipação e a pressão excessiva para ensinar a ler podem comprometer o desenvolvimento de uma relação positiva com os livros. Esta preocupação é reforçada por Desmurget (2024), ao referir que “não há melhor maneira de afastar uma criança dos benefícios da leitura do que desmotivá-la desde cedo” (p.107), nomeadamente através do contacto com textos demasiado complexos ou pouco significativos para a sua idade e interesses. Granja (2024) acrescenta ainda que “o professor é o timoneiro (...) mas nunca deve impor e obrigar, deve promover a liberdade, sendo o árbitro e o coadjuvante” (p. 54). Neste sentido, a criação de hábitos de leitura deve assentar no prazer, na liberdade de escolha e na valorização da experiência literária enquanto vivência afetiva e cultural. Cabe, pois, ao educador “despertar a curiosidade e abrir-se ao incentivo” (Granja, 2024, p. 92), demonstrando liberdade na abordagem das histórias e atenção aos sinais das crianças.

Por fim, a documentação das experiências literárias constitui uma dimensão estruturante da prática pedagógica na educação de infância, ao tornar visíveis os processos de aprendizagem e sustentar uma ação reflexiva e intencional. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que documentar é central na prática docente, permitindo às crianças desenvolver capacidades descritivas, analíticas e interpretativa. Stacey (2025) reforça que a documentação torna a prática reflexiva e permite escutar as crianças, mesmo quando não falam.

Podemos concluir que o educador de infância, enquanto mediador da literatura infantil, assume um papel fundamental na criação de experiências literárias significativas, capazes de articular prazer, intencionalidade pedagógica e aprendizagem transversal. Através dos livros, pode promover múltiplas aprendizagens em diferentes áreas do saber, integrando linguagem, emoção, cultura e pensamento crítico, em consonância com uma pedagogia participativa e reflexiva, contribuindo para a construção de uma relação positiva, consciente e duradoura com a leitura desde a primeira infância.

1.4. A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A LITERATURA

A família assume um papel central na construção da relação da criança com a literatura infantil, constituindo-se como o primeiro contexto de socialização e de contacto com práticas culturais, entre as quais a leitura. Como refere Granja (2024), “a leitura, na maioria dos casos, é fomentada no seio familiar” (p. 19), sendo as experiências vividas em casa determinantes para a forma como a criança se aproxima dos livros e constrói, desde cedo, uma identidade leitora. Esta perspetiva é corroborada por Martins (2023), ao afirmar que a família é o “primeiro agente socializador da criança” (p. 9).

A leitura em contexto familiar revela-se, assim, um fator relevante na continuidade educativa entre casa e instituição. Marques (1986, citado por Gomes, 2000), sublinha que a investigação tem demonstrado que “as crianças que melhor leem na escola primária são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são atividades diárias” (p. 29). O autor acrescenta ainda que “os contactos frequentes com o livro, em casa e nas atividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura” (Gomes, 2000, p. 30). Estas experiências iniciais, vividas em diferentes contextos, influenciam significativamente o sucesso educativo e a forma como a criança se envolve com a linguagem escrita. Neste sentido, Desmurget (2024) reforça a importância das experiências literárias vividas no seio familiar desde os primeiros anos de vida.

Para além do acesso material aos livros, o exemplo dos adultos no contexto familiar assume um peso significativo na construção da relação da criança com a leitura. Granja (2024) evidencia a influência das práticas familiares nos processos de identificação da criança. Nesta linha de pensamento, Desmurget (2024) refere que “quando renunciam à leitura partilhada, muitos pais renunciam também a acompanhar e a encorajar as atividades de leitura dos seus filhos” (p. 34). O autor salienta ainda que o gosto pela leitura não é inato, mas “incutido e transmitido lentamente” através da interação e da partilha (p. 24). Gómez del Manzano (1986) acrescenta, neste âmbito, que “o livro tem de se tornar familiar” (p. 109), sugerindo a proximidade quotidiana com os livros.

É igualmente importante reconhecer que a relação das famílias com a leitura é profundamente marcada pela diversidade de contextos sociais, culturais e económicos. Por esse motivo, Granja (2024) refere que “a criança que cresce com livros em casa tem mais probabilidades de se tornar leitora relativamente à criança que vive numa casa desprovida de estantes e de biblioteca” (p. 47). Desmurget (2024) identifica igualmente fatores como o nível socioeconómico, a escolaridade dos pais e a organização da vida familiar como condicionantes da frequência da leitura partilhada, reforçando a necessidade de uma leitura contextualizada destas realidades. O mesmo autor sublinha que afirmar a importância do apoio familiar à leitura “não se trata de estigmatizar os pais, e menos ainda de os criticar, de os culpabilizar ou de lhes dizer como devem educar os seus filhos. Trata-se de lhes dar elementos de escolha e, ao fazê-lo, de alimentar a sua liberdade educativa” (p. 25). Deste modo, valorizar o papel da família não implica responsabilizá-la de forma exclusiva, mas reconhecê-la como parceira essencial num processo educativo que deve ser partilhado e contextualizado.

A parceria entre a escola, o educador e a família assume, efetivamente, um papel fundamental na construção de uma relação positiva da criança com a literatura. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) evidenciam os benefícios dessa colaboração para o desenvolvimento infantil, ideia reforçada por Lino (2013), ao afirmar que “é importante que as crianças, os professores e as famílias percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo” (p. 118). Gomes (2000) acrescenta que “há todo um trabalho de sensibilização da comunidade a desenvolver, promovendo uma colaboração estreita entre a Escola e a Família” (p.20) desde a entrada da criança no jardim de infância. Também as OCEPE sublinham que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”. Paralelamente, a relação estabelecida com cada família deve ter em conta que estas são coeducadoras da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, a construção de uma relação positiva com a literatura beneficia quando existe continuidade, diálogo e partilha entre o contexto familiar e o contexto educativo.

Assim, a família deve ser entendida como parceira no processo educativo que sustenta a relação da criança com a literatura.

1.5. BEM-ESTAR, ENVOLVIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DA INFÂNCIA

1.5.1.BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO

O bem-estar emocional e o envolvimento constituem condições essenciais para que a relação da criança com a literatura se desenvolva de forma significativa, profunda e promotora de desenvolvimento. A experiência literária na infância não depende apenas do acesso aos livros, mas também da qualidade das condições emocionais, relacionais e contextuais em que a leitura e a escuta de histórias ocorrem. Neste sentido, a literatura infantil pode constituir um espaço privilegiado de prazer, segurança e vínculo, desde que vivida em contextos que respeitem o ritmo da criança, despertem o seu interesse e promovam um envolvimento genuíno (Lopes da Silva et al., 2016).

No âmbito da abordagem experiencial desenvolvida por Laevers (2005), o bem-estar refere-se à qualidade da relação da criança consigo própria e com o ambiente, sendo descrito como um estado em que a criança se sente “como um peixe na água” (p.7), expressando prazer, relaxamento, vitalidade, abertura ao mundo e autoconfiança. Um nível elevado de bem-estar indica que as necessidades básicas da criança estão a ser satisfeitas. Pelo contrário, níveis persistentemente baixos podem sinalizar riscos ao nível do desenvolvimento emocional e social.

Associado ao bem-estar, destaca-se o conceito de envolvimento, definido por Laevers (2005) como o grau de intensidade com que a criança se encontra absorvida numa atividade, mobilizando plenamente as suas capacidades cognitivas, emocionais e sensoriais. Segundo o autor, uma criança envolvida está profundamente concentrada, motivada e a operar “no limite máximo das suas capacidades” (p. 10). Este estado,

próximo do conceito de *flow*, “é considerado indispensável para um nível de aprendizagem profundo” (Laevers & Declercq, 2018, p. 327). Quando o envolvimento é baixo, existe o risco de estagnação do desenvolvimento, o que reforça a necessidade de criar ambientes educativos desafiantes e significativos (Laevers, 2005). Os autores sublinham ainda que o bem-estar e o envolvimento funcionam como verdadeiras medidas da qualidade do ambiente educativo.

A operacionalização destes conceitos concretiza-se através da Escala de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers, que descreve níveis desde a ausência até à absorção total da criança na atividade (Laevers et al., 2005). Este instrumento permite ao educador observar e refletir sobre a adequação das propostas, dos materiais, das interações e da organização do contexto. Como sublinham Portugal e Laevers (2018), “na presença de baixos níveis de implicação e/ou bem-estar torna-se clara a importância de intervir desde logo, não se esperando pelo fim da atividade” (p. 12), o que reforça o valor destes indicadores como orientação imediata da ação pedagógica. Importa salientar que níveis baixos de envolvimento não são interpretados como falhas individuais, mas como indicadores da necessidade de ajustar o ambiente educativo às necessidades e interesses da criança (Laevers et al., 2005).

Neste seguimento de ideias, a literatura infantil desempenha um papel privilegiado na promoção do bem-estar emocional e do envolvimento da criança. De facto, a experiência literária torna-se verdadeiramente significativa quando a criança se sente segura, acolhida e emocionalmente disponível para se envolver na narrativa, transformando a leitura num momento de prazer e não de exigência, sendo que o livro reforça a centralidade do prazer e do bem-estar na relação inicial com a literatura (Gomes, 2000).

Através da leitura em voz alta, da narração de histórias, do reconto, da exploração das imagens e do diálogo em torno dos livros, a literatura convoca a imaginação, a emoção, a linguagem e a construção de significados, criando condições favoráveis à atenção, à concentração e à participação ativa das crianças (Mateiro, 2018). Quando mediadas de forma sensível e ajustada aos interesses do grupo, estas experiências favorecem estados

elevados de envolvimento, nos quais a criança se encontra profundamente absorvida pela narrativa, cognitivamente ativa e emocionalmente segura, articulando prazer, desafio e sentido. Portugal e Laevers (2018) recordam, a este propósito, que “incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância” (p. 12). Esta perspetiva encontra eco nas OCEPE, ao afirmarem que o envolvimento numa atividade depende de motivos associados ao prazer, à satisfação e ao sentimento de realização e competência (Lopes da Silva et al., 2016). No caso da leitura com crianças muito pequenas, estes fatores são determinantes para a construção de uma relação positiva com a linguagem escrita e para o desenvolvimento de competências leitoras.

Assim, facilitar o acesso espontâneo aos livros, promover a participação ativa, a dramatização, o desenho, a invenção de histórias e o diálogo em torno da leitura são práticas que favorecem níveis elevados de envolvimento e bem-estar na criança (Filipouski, 1986, citada por Gomes, 2000).

1.5.2. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A promoção do bem-estar e do envolvimento na relação da criança com a literatura enfrenta atualmente desafios significativos, associados às profundas transformações culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Granja (2024) enfatiza que vivemos “numa sociedade de consumo imediato, que idolatra a imagem e as figuras do entretenimento” (p. 28), marcada por um quotidiano acelerado, por apelos tecnológicos constantes e por uma crescente desvalorização social da leitura e de quaisquer práticas que exijam tempo, silêncio e disponibilidade interior. Neste contexto, surge aquilo que designa como “preguiça mental” (Granja, 2024, p. 41), particularmente prejudicial à construção de hábitos leitores. Esta análise é aprofundada por Desmurget (2024), ao afirmar que, em muitas casas, “mais do que os livros, são agora os ecrãs recreativos (...) que colonizam e monopolizam o tempo livre das crianças” (p. 40). Embora reconheça que o impacto dos ecrãs não é linear e depende do tipo de utilização, o autor alerta para os riscos de uma exposição precoce e excessiva, que pode desviar a criança de

aprendizagens fundamentais num período crítico do desenvolvimento cerebral, em que as “janelas de desenvolvimento” (Desmurget, 2021, p. 37) se encontram particularmente abertas.

Granja (2024) chama a atenção para o papel dos adultos neste processo, alertando para os efeitos negativos da ansiedade em torno da aprendizagem formal da leitura, acrescentando que a pressão precoce associada à decifração do código pode prejudicar, a montante, a construção de uma relação prazerosa e envolvida com os livros. A leitura passa, assim, a ser frequentemente associada a exigência e avaliação, em vez de prazer, curiosidade e descoberta, constituindo um desafio adicional à promoção do bem-estar.

Perante estas transformações, a literatura infantil assume um papel fundamental como espaço de desaceleração, profundidade e reorganização da atenção. Os contos e histórias continuam a desempenhar uma função estruturante no mundo emocional da criança, contribuindo para “apaziguar medos, resolver complexos e diluir angústias” (Santos, 2002, p. 117), disponibilizando narrativas que ajudam a organizar simbolicamente experiências, emoções e conflitos.

Por outro lado, como defende Machado (2002), as novas tecnologias “não assinaram a sentença de morte dos livros” (p. 154), tendo antes criado possibilidades de circulação e acesso à literatura, facto que reforça a importância de uma mediação consciente e intencional por parte dos adultos na construção da relação da criança com os livros. O impacto das tecnologias depende, em grande medida, das práticas sociais e educativas que orientam a sua utilização. Como refere Desmurget (2021), “não se pretende afirmar que a influência dos ecrãs é unanimemente negativa. Indiscutivelmente, o impacto depende da utilização” (p. 51). De igual modo, Patrão e Sampaio (2016) sublinham que “as tecnologias podem alargar a aprendizagem a espaços que não as salas” (p. 55), criando contextos de exploração, comunicação e construção de conhecimento, a partir de uma utilização equilibrada e mediada das tecnologias no contexto educativo e familiar. Quando mediadas e integradas nas experiências culturais das crianças, de forma consciente e responsável, ampliam as possibilidades de acesso à informação e à cultura. Não obstante,

quando tendem a substituir experiências culturais fundamentais da infância, como o contacto com a literatura e com a leitura partilhada, podem, efetivamente, limitar oportunidades importantes de desenvolvimento.

Esta reflexão é igualmente sustentada por organismos internacionais, como a UNESCO (2021), que refere que “a tecnologia não é neutra – ela pode moldar ações e tomadas de decisão de maneiras que dividem e remodelam o mundo” (p. 35), sublinhando que o valor educativo das tecnologias depende das finalidades pedagógicas que orientam a sua utilização. A mesma organização reconhece que existe “potencial inovador dos dispositivos digitais para apoiar o ensino e a aprendizagem nas escolas” (UNESCO, 2021, p. 100), mas alerta simultaneamente que “os meios digitais por si só não conseguem atingir esses objetivos” (UNESCO, 2021, p. 100), evidenciando que a tecnologia não substitui as relações educativas nem as experiências culturais fundamentais.

Neste caminho, o desafio não reside em opor de forma simplista o livro ao digital, mas em garantir que as tecnologias não substituem experiências culturais estruturantes da infância, como o contacto com a literatura, a leitura partilhada e o diálogo em torno das histórias. Desta forma, a investigação sobre literacia recorda que o envolvimento com a leitura depende fortemente das condições contextuais em que esta ocorre. Como refere Zayas (2012) “o compromisso com a leitura que se efetua em situações de aprendizagem (...) depende do contexto de aprendizagem criado na sala” (p. 145). Assim, pensar nos desafios contemporâneos da experiência literária na infância implica reconhecer que o bem-estar e o envolvimento não são dados adquiridos, assumindo condições profundamente influenciadas pelas práticas pedagógicas, pelos contextos familiares e pelas dinâmicas culturais atuais. Como realçam as OCEPE, o envolvimento das crianças depende de motivos associados ao prazer, à satisfação e ao sentimento de competência, sendo a valorização da leitura associada ao prazer uma base essencial para o envolvimento com a linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste cenário marcado pela aceleração, pela dispersão da atenção e pela pressão precoce sobre a leitura, promover experiências literárias que assegurem prazer, segurança

emocional e envolvimento profundo constitui um desafio central para educadores e famílias. Tal exige intencionalidade pedagógica, convicção ética e uma valorização clara da literatura enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento humano, cultural e simbólico na primeira infância.

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

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

A Prática Educativa Supervisionada em Creche (PESC) decorreu numa instituição pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no concelho da Maia, inserida num contexto maioritariamente urbano e socioeconómico médio. A instituição dedica-se exclusivamente à valência de creche, acolhendo crianças dos 0 aos 3 anos de idade e assumindo uma função educativa, social e de apoio às famílias. A sua ação educativa orienta-se por princípios centrados na criança, reconhecida como sujeito ativo do seu desenvolvimento, valorizando o bem-estar, a segurança emocional, a construção de vínculos afetivos seguros e o desenvolvimento global, em consonância com as OPC, que defendem práticas assentes na observação, na escuta e no respeito pelos ritmos, interesses e necessidades individuais de cada criança (Marques et al., 2024).

A organização da instituição contempla cinco salas de atividades, nomeadamente uma sala de berçário, duas salas destinadas a crianças de 1 ano e duas salas para crianças de 2 anos, estruturadas de acordo com as necessidades específicas de cada faixa etária e com os princípios do desenvolvimento infantil. As crianças das salas de 1 e 2 anos realizam as refeições num refeitório comum, organizado com mobiliário adaptado à sua estatura, favorecendo a autonomia progressiva nos momentos de alimentação, enquanto o grupo de berçário permanece na sua sala nestes momentos. A instituição dispõe ainda de um espaço exterior com um parque infantil e de uma sala polivalente, com acesso a um amplo terraço exterior, possibilitando experiências ao nível da motricidade, do jogo simbólico, da socialização e da exploração livre.

A equipa educativa é constituída por educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, que trabalham de forma colaborativa e articulada, procurando assegurar uma prática pedagógica consistente, refletida e coerente. A comunicação entre os diferentes elementos da equipa revelou-se fundamental para a organização do quotidiano educativo,

para a tomada de decisões pedagógicas e para a construção de respostas ajustadas às necessidades do grupo. Destaca-se ainda a relação próxima estabelecida com as famílias, promovida através de contactos diários informais, momentos de partilha e participação em atividades institucionais, reforçando a continuidade educativa entre os contextos familiar e institucional e reconhecendo as famílias como parceiras no processo educativo.

A PESC decorreu numa sala destinada a crianças de 1 ano, frequentada por 13 crianças, acompanhadas por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. O ambiente educativo caracterizava-se por uma organização flexível do espaço, com áreas de interesse que favoreciam a autonomia, a exploração, o jogo simbólico e a interação entre pares, permitindo às crianças fazer escolhas e agir de forma ativa sobre o meio. A sala de atividades articulava-se diretamente com uma varanda exterior, entendida como um prolongamento do espaço educativo, possibilitando o contacto diário com o exterior e ampliando as oportunidades de exploração das crianças. Esta organização do ambiente e a seleção dos materiais refletem uma intencionalidade pedagógica alinhada com as OPC, que destacam a importância de garantir às crianças acesso a “espaços e materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia” (Marques et al., 2024, p. 34).

No que respeita à orientação pedagógica da sala, não se encontrava em desenvolvimento um projeto de grupo formalmente estruturado, sendo a ação educativa orientada pelas linhas institucionais e pelas opções pedagógicas da equipa educativa, centradas na observação das crianças e na resposta aos seus interesses e necessidades, tendo igualmente por base o Plano Pedagógico de Grupo (2024/2025). A instituição desenvolvia, à data da PESC realizada, um projeto transversal na área da música, dinamizado em articulação com entidades externas, o qual proporcionava às crianças experiências regulares de contacto com a música desde a primeira infância, integrando momentos de escuta, expressão corporal e exploração sonora, contribuindo para a diversificação das experiências educativas e para o desenvolvimento global das crianças.

O grupo apresentava características heterogêneas ao nível do desenvolvimento, evidenciando diferentes ritmos, interesses e necessidades, o que exigiu uma observação contínua e uma intervenção pedagógica diferenciada, sensível e responsiva. Esta diversidade constituiu um elemento estruturante da prática pedagógica desenvolvida, orientando as decisões pedagógicas e reforçando a importância de uma observação atenta e sistemática do grupo.

Durante o período de estágio não se encontravam identificadas crianças com necessidades adicionais de suporte à aprendizagem (NAS), embora tenham sido observados sinais de alerta relativamente ao desenvolvimento de uma criança, que veio posteriormente a ser diagnosticada e acompanhada, sublinhando a relevância da observação contínua e da intervenção precoce em contexto de creche.

Neste enquadramento, e no que diz respeito aos interesses do grupo, observou-se uma forte motivação das crianças para experiências de exploração sensorial, para o jogo simbólico e para atividades que envolviam movimento e manipulação de objetos, bem como um interesse crescente pelo contacto com livros e pela escuta de histórias. A consideração destes interesses revelou-se fundamental para a construção de experiências educativas significativas e promotoras do envolvimento ativo das crianças, numa lógica de prática pedagógica responsiva, baseada na observação atenta e na valorização das iniciativas e curiosidades das crianças, em consonância com as OPC ao sublinharem a importância de propostas que partam dos interesses das crianças e promovam o seu envolvimento nas experiências de aprendizagem (Marques et al., 2024).

A organização do tempo diário estruturava-se numa rotina previsível e consistente, comum a todas as salas da instituição, integrando momentos de acolhimento, exploração livre, cuidados de higiene, refeições, descanso e atividades orientadas. As OPC destacam que “a rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Marques et al., 2024, p. 108), pelo que era ajustada às características do grupo, respeitando os ritmos individuais e valorizando as transições como momentos educativos relevantes, promotores de segurança emocional, autonomia

e bem-estar. Para uma análise mais detalhada, a tabela da rotina diária do grupo encontra-se em apêndice.

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PES) decorreu numa escola pública integrada na rede do ensino básico, situada na cidade do Porto e pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho do Porto, funcionando em articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O jardim de infância encontra-se inserido no mesmo complexo escolar, partilhando espaços comuns, como a cantina e o recreio exterior, o que favorece uma organização funcional dos espaços e a convivência entre diferentes faixas etárias. A instituição insere-se num contexto urbano e caracteriza-se por uma comunidade educativa cultural e socialmente diversificada, refletindo a pluralidade de realidades presentes no contexto educativo atual.

A ação educativa desenvolvida neste contexto enquadra-se nos princípios orientadores definidos no Projeto Educativo do Agrupamento, que assume como missão a promoção de uma formação integral das crianças, valorizando o desenvolvimento pessoal, social e académico, assim como a participação ativa no processo educativo. Entre os princípios e valores destacados pelo agrupamento encontram-se a valorização da diversidade, a inclusão, o respeito mútuo, a participação da comunidade educativa e o incentivo a hábitos de leitura, aspetos que se revelaram coerentes com a prática pedagógica observada e desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, em particular no que respeita à promoção da linguagem, da comunicação e do envolvimento das crianças nas aprendizagens (Projeto Educativo do Agrupamento, 2025-2028).

O jardim de infância é constituído por quatro salas de educação pré-escolar, sendo que a PES decorreu na sala do grupo B, frequentada por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, embora, no período em que decorreu o estágio,

apenas 24 crianças frequentassem regularmente a sala, uma vez que uma das crianças se encontrava a viver fora do país, apesar de manter a vaga atribuída.

A caracterização do grupo foi realizada com base na observação direta e na análise de documentos institucionais do contexto (Caracterização do Grupo, 2025/2026). O grupo apresentava uma heterogeneidade significativa ao nível dos contextos familiares, culturais e linguísticos, bem como dos ritmos e processos de desenvolvimento. Algumas crianças beneficiavam de acompanhamento especializado no âmbito da intervenção precoce e de terapias específicas, o que reforçou a necessidade de uma prática educativa inclusiva, flexível e diferenciada, orientada para a valorização da diversidade, para a equidade e para a promoção da participação de todas as crianças. Neste sentido, a diversidade do grupo foi entendida como um elemento potenciador das aprendizagens.

O ambiente educativo encontrava-se organizado por áreas de interesse, nomeadamente a área das artes, a área da casinha, a área da casinha de bonecas, a área da biblioteca, a área das construções, a área dos jogos, a área da escrita e a área das ciências. Esta organização do espaço favorecia a autonomia, a livre escolha e o envolvimento ativo das crianças nas aprendizagens, alinhando-se com as OCEPE, que defendem que a organização do ambiente educativo “constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Na verdade, a disposição e acessibilidade dos materiais permitiam às crianças planear, realizar e rever as suas ações, promovendo competências de autorregulação, responsabilidade, cooperação e tomada de decisão.

O espaço exterior era utilizado diariamente, assumindo-se como um contexto privilegiado para a exploração motora, o jogo livre e a interação social. Para além disso, constituía uma oportunidade importante para a libertação de energia, particularmente relevante para este grupo, caracterizado por uma elevada necessidade de movimento.

O grupo revelava um forte interesse por atividades que envolviam movimento, jogo simbólico, música e construções, evidenciando, simultaneamente, necessidades ao nível da autorregulação emocional e comportamental, da atenção e da persistência nas tarefas, bem como da organização e planeamento do trabalho nas diferentes áreas. Estas

características implicaram uma organização intencional do ambiente educativo e do tempo pedagógico, exigindo, igualmente, uma mediação constante por parte do adulto. Estas intervenções encontram-se em consonância com os princípios das OCEPE, na medida em que a resposta à diversidade do grupo implica a adoção de estratégias diferenciadas, sendo que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

Ao nível da comunicação e da linguagem, o grupo evidenciava competências diversificadas, observando-se crianças com grande facilidade de expressão oral, gosto pela partilha de ideias e pela participação ativa em diálogos em grande grupo, enquanto outras revelavam maiores dificuldades ao nível da atenção, da escuta e da organização do discurso. A diversidade cultural e linguística presente no grupo, integrando crianças provenientes de diferentes contextos socioculturais e linguísticos, constituiu um elemento estruturante do contexto educativo. Esta diversidade colocou desafios acrescidos à comunicação, à compreensão mútua e à construção de experiências educativas significativas para todas as crianças, enquanto potenciou aprendizagens ricas marcadas pela pluralidade de vivências, perspetivas e formas de expressão de cada criança. Neste quadro de ação, os momentos de diálogo em grande grupo assumiam particular relevância, embora se revelassem desafiantes para algumas crianças, sobretudo ao nível da concentração, da autorregulação e da permanência na tarefa, evidenciando a necessidade de recorrer a estratégias e recursos pedagógicos que favorecessem o envolvimento, a escuta ativa e a participação de todas as crianças, respeitando os diferentes ritmos e modos de estar no grupo, aspeto que veio a assumir especial importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado ao longo da PES.

A organização do tempo diário articulava os momentos letivos com atividades promovidas pela autarquia local, integrando propostas como judo, cerâmica, expressão motora e música, experiências que contribuíam para a diversificação do quotidiano educativo das crianças, complementando o trabalho desenvolvido em sala e favorecendo o desenvolvimento de competências motoras, expressivas, sociais e culturais, numa

perspetiva de educação integral. Esta gestão do tempo educativo, integrando diferentes experiências e propostas, encontra-se alinhada com as OCEPE, na medida em que pressupõe a organização de um tempo pedagógico que seja “simultaneamente estruturado e flexível” de forma a responder às necessidades e interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

A caracterização dos contextos de creche e de educação pré-escolar evidencia a diversidade de realidades educativas vivenciadas no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas, destacando a importância de uma ação pedagógica reflexiva, contextualizada e centrada na criança. A especificidade destes contextos reforça a necessidade de uma abordagem que permita compreender, analisar e transformar a prática educativa de forma fundamentada. Neste sentido, a opção pela investigação-ação, apresentada no ponto seguinte, assume-se como uma estratégia privilegiada para a análise crítica da intervenção pedagógica e para a construção de saberes profissionais ancorados na experiência.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente relatório insere-se numa abordagem qualitativa, privilegiando a compreensão das práticas pedagógicas em contextos de creche e de educação pré-escolar, enquanto processos situados, vividos e construídos no quotidiano educativo. Esta opção metodológica permitiu acompanhar de forma próxima os processos, as interações e as respostas das crianças, valorizando a observação e a interpretação das experiências pedagógicas no seu contexto real. A abordagem qualitativa revelou-se, assim, adequada à análise de práticas educativas complexas e dinâmicas, na medida em que privilegia uma perspetiva naturalista e contextualizada, centrada na complexidade dos fenómenos educativos, reconhecendo que estes se desenvolvem em realidades marcadas por múltiplas interações e significados. (Amado, 2014).

A metodologia adotada assentou na investigação-ação (I-A), entendida como uma estratégia privilegiada para a análise, regulação e melhoria da prática pedagógica. De acordo com Kemmis e McTaggart (1992), investigação-ação desenvolve-se através de um

processo cíclico que integra momentos de planificação, ação, observação e reflexão, permitindo ao educador investigar a sua própria prática de forma sistemática, intencional e crítica. Trata-se de um processo orientado para a transformação consciente da ação educativa, a partir dos problemas, desafios e necessidades emergentes do contexto. Este processo assume uma natureza dinâmica e contínua, sendo frequentemente descrito como uma espiral de ciclos sucessivos que articulam planificação, ação, observação e reflexão, permitindo a melhoria progressiva da prática pedagógica (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 12). Neste sentido, a investigação-ação orienta-se para a melhoria da prática, pois, “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática” (Coutinho et al., 2009), contribuindo para a resolução de problemas e para a introdução de alterações na própria ação (p. 360). Em educação de infância, esta metodologia revela-se particularmente pertinente, ao possibilitar uma intervenção situada, flexível e ajustada às características das crianças e dos grupos, valorizando decisões fundamentadas e o reajuste contínuo da prática pedagógica.

Neste contexto, a investigação-ação sustenta o desenvolvimento de competências investigativas centradas na prática pedagógica, articulando experiência, reflexão sistemática e desenvolvimento profissional. Assume-se, assim, como uma metodologia orientada para a transformação das práticas, visando a “melhoria da qualidade da prática profissional através da investigação-ação crítica e orientada para a mudança” (Flores & Silva, 2019, p. 9). A complexidade e diversidade dos contextos de creche e educação pré-escolar reforçam a necessidade de abordagens que valorizem a observação contínua, a análise crítica e a construção de saberes a partir da experiência (Coutinho et al., 2009).

O percurso de investigação desenvolvido foi orientado pelos princípios reconhecidos nas OPC e nas OCEPE, que defendem uma pedagogia centrada na criança, reconhecida como sujeito ativo, competente e participante no seu processo de aprendizagem (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016). A diversidade observada nos grupos, ao nível dos ritmos de desenvolvimento, das competências linguísticas, da autorregulação e das formas de envolvimento, reforçou a pertinência da investigação-ação enquanto metodologia capaz

de responder à complexidade dos contextos educativos e de sustentar uma intervenção pedagógica intencional e ajustada.

É neste enquadramento que emerge o foco da presente investigação, centrado na literatura infantil na primeira infância. Procura-se compreender de que forma esta se manifesta, é vivida e mediada nos contextos de creche e de educação pré-escolar, assumindo uma presença significativa no quotidiano pedagógico. Importa reconhecer que a literatura infantil contemporânea acompanha as transformações sociais e culturais, integrando temas próximos da realidade das crianças. Como refere Colomer (2010), “a literatura infantil e juvenil modernizou também a sua representação do mundo” (p. 151), incorporando novas temáticas e preocupações sociais. Nesta linha de pensamento, o papel do educador enquanto mediador da leitura revela-se central, cabendo-lhe criar ambientes e formas de mediação sensíveis às características dos grupos e aos diferentes modos de envolvimento das crianças com os livros

O envolvimento das crianças nos momentos de contacto com a literatura infantil assumiu particular relevância nesta investigação. Procurou-se analisar de que forma se implicavam emocional e cognitivamente na leitura, na escuta de histórias e na exploração dos livros, entendendo o envolvimento como expressão da motivação, da atenção e do significado atribuído às experiências. Neste quadro, os conceitos de bem-estar e envolvimento constituíram referenciais centrais para a análise da qualidade das experiências educativas associadas à literatura infantil na primeira infância (Laevers et al., 2005b). Como referem Portugal e Laevers (2018), estes indicadores são especialmente relevantes por fornecerem ao educador um *feedback* imediato sobre a qualidade da atividade ou da situação.

No desenvolvimento da investigação foram mobilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, coerentes com a metodologia de investigação-ação. A observação participante constituiu a principal técnica utilizada, permitindo acompanhar de forma próxima e contínua as interações das crianças, as suas respostas emocionais e os seus níveis de envolvimento nos momentos de contacto com a literatura. Estas observações

foram sistematicamente registadas em diário de bordo, funcionando como suporte à reflexão crítica, à análise da prática e à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Complementarmente, recorreu-se a registos de incidentes críticos, enquanto estratégia de análise de situações significativas que suscitaram reflexão e reajuste da intervenção pedagógica. Foram igualmente utilizados registos fotográficos e videográficos, integrados numa lógica de documentação pedagógica, com o objetivo de apoiar a análise das experiências vividas pelas crianças e de fundamentar as opções pedagógicas adotadas ao longo do processo.

Em momentos específicos do processo investigativo, e em articulação com a observação participante, recorreu-se à escala de bem-estar e envolvimento desenvolvida por Laevers como instrumento de apoio à análise da qualidade das experiências educativas. A sua utilização permitiu uma leitura mais estruturada dos níveis de implicação das crianças nos momentos de leitura e exploração da literatura infantil, sustentando a reflexão sobre a adequação das propostas pedagógicas e das estratégias de mediação (Laevers et al., 2005a).

Paralelamente, o diálogo constante com a educadora cooperante e com a díade de estágio constituiu igualmente um elemento central do processo investigativo, favorecendo a reflexão partilhada, a validação das interpretações realizadas e a construção conjunta de saberes profissionais. Esta dimensão colaborativa reforça o caráter formativo da I-A, na medida em que, como referem Coutinho et al. (2009), esta metodologia é “participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (p. 362), contribuindo para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente, fundamentada e intencional.

Por fim, o processo investigativo decorreu segundo princípios éticos fundamentais, respeitando a dignidade, o bem-estar e os direitos das crianças. Assim, importa reconhecer que a investigação-ação se orienta por uma dimensão ética intrínseca, assumindo-se como uma prática “comprometida eticamente, assente numa sabedoria prática e prudencial” (Caetano, 2019, p. 58), garantindo uma atuação responsável e

respeitadora dos direitos das crianças ao longo de todo o processo investigativo. Foram salvaguardados o anonimato e a confidencialidade dos participantes, assim como assegurada a utilização responsável dos registos produzidos, exclusivamente para fins pedagógicos, formativos e investigativos, em conformidade com os princípios da ética na investigação-ação e com os documentos orientadores da educação de infância.

Em síntese, a análise dos contextos de creche e de educação pré-escolar, aliada à opção pela investigação-ação como metodologia de investigação, permitiu compreender a complexidade, diversidade e dinâmica das práticas educativas na primeira infância. A articulação entre observação, reflexão e intervenção revelou-se fundamental para a construção de uma ação pedagógica intencional, contextualizada e centrada na criança, reconhecida como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Neste percurso, a literatura infantil assumiu-se como um eixo estruturante da investigação, evidenciando o seu potencial ao nível do desenvolvimento linguístico, emocional e social, bem como do envolvimento das crianças nas experiências educativas.

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

Este capítulo incide sobre a descrição e análise reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas, em contexto de creche e de educação pré-escolar. As situações analisadas foram selecionadas de forma intencional, tendo em conta a sua pertinência para o tema do presente relatório, centrado na literatura infantil na primeira infância e no seu contributo para o desenvolvimento global da criança.

Ao longo deste apartado, são analisadas experiências pedagógicas que ilustram diferentes formas de integrar a literatura infantil nos contextos educativos, quer enquanto prática presente no quotidiano, quer enquanto ponto de partida para outras experiências e aprendizagens. A reflexão incide, em particular, no papel da literatura infantil na promoção do envolvimento e do bem-estar, na construção de relações afetivas significativas, no desenvolvimento da linguagem e na articulação com outras áreas do desenvolvimento, como o brincar, a comunicação, a exploração sensorial, a expressão artística, a musicalidade e a relação com o meio envolvente.

A análise procura ainda tornar explícitas as decisões pedagógicas subjacentes às ações implementadas, assim como os ajustes realizados ao longo da prática, a partir da observação sistemática das crianças e do contexto educativo. Assim, a descrição das experiências é acompanhada por uma reflexão sustentada em referenciais teóricos e legais, permitindo compreender de que forma a literatura infantil foi assumida como elemento estruturante da ação pedagógica nos contextos de creche e de educação pré-escolar.

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

A prática educativa em contexto de creche constituiu um espaço privilegiado para analisar o papel da literatura infantil na primeira infância. Ao longo da PESC, foram implementadas

ações pedagógicas que integraram o livro e a leitura no quotidiano, respeitando as características, ritmos e interesses do grupo. Esta opção assenta na valorização da literatura infantil como experiência estruturante do desenvolvimento, uma vez que “a leitura desenvolve a razão, a sensibilidade e a imaginação” (Desmurget, 2024, p. 21).

Neste subcapítulo, procede-se à descrição e análise das ações desenvolvidas em creche relacionadas com a promoção do contacto com a literatura infantil, nomeadamente a organização de um espaço de leitura acessível, a integração da leitura nas rotinas diárias e a utilização das histórias como ponto de partida para experiências de exploração e aprendizagem. A análise centra-se nas decisões pedagógicas adotadas, nos fundamentos que as sustentaram e nos efeitos observados ao nível do envolvimento, do bem-estar e da participação das crianças, numa lógica de prática reflexiva sustentada na observação sistemática e no acompanhamento contínuo do grupo.

3.1.1.CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE LEITURA: ÁREA DA BIBLIOTECA

A organização de um espaço de leitura na sala de atividades resultou de um processo de observação sistemática e contínua do grupo, que permitiu identificar interesses, necessidades e modos de ação das crianças no quotidiano. De facto, de acordo com as OPC, “a observação é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica”, uma vez que possibilita ao educador conhecer as crianças e “recolher informação importante acerca dos seus interesses, necessidades, motivações, preferências e competências” (Marques et al., 2024, p. 33).

Desde o início da PESC, foi possível identificar um interesse consistente das crianças pelos livros, expresso na forma como os procuravam espontaneamente, os manuseavam, apontavam para as imagens, vocalizavam sons associados às figuras observadas e solicitavam ao adulto a leitura de histórias. Estes comportamentos evidenciam, desde cedo, uma relação ativa das crianças com os livros e confirmam, tal como defendem Goldschmied e Jackson (2006), que “as crianças adoram ouvir histórias, já desde muito antes que possam entender completamente os seus significados” (p. 137).

Apesar do interesse manifestado, verificou-se que a organização inicial do espaço não garantia um acesso autónomo, continuado e intencional aos livros, nem promovia a sua exploração livre. Os livros eram pouco visíveis e dependiam da mediação do adulto, limitando a iniciativa e a autonomia das crianças. Esta constatação evidenciou a necessidade de repensar o ambiente educativo, reconhecendo o papel ativo do espaço nas experiências e aprendizagens, ao acomodar os interesses e necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Deste modo, tornou-se pertinente reorganizar o ambiente educativo, criando uma área da biblioteca que respondesse às características do grupo e contribuísse para a integração da literatura infantil no quotidiano da sala, enquanto objeto acessível, familiar e significativo, promovendo uma relação próxima e contínua das crianças com os livros desde os primeiros anos de vida. Goldschmied e Jackson (2006) defendem que “as crianças precisam ser apresentadas aos livros em uma idade muito precoce, e encorajadas a vê-los como uma fonte de interesse e prazer” (p. 27), destacando a importância do contacto diário e naturalizado com os livros em contexto de creche.

A área da biblioteca foi concebida como um espaço de leitura e exploração autónoma dos livros, mas também de tranquilidade, conforto e relaxamento ao longo do dia. Já as OPC destacam a importância de ambientes harmoniosos com recantos acolhedores que favoreçam o bem-estar e a brincadeira em pequenos grupos ou de forma individual (Marques et al., 2024, p. 47). Assim, este espaço assumiu um carácter multifuncional, integrando bem-estar, envolvimento e aprendizagem.

Figura 1 - Área da Biblioteca



Relativamente à organização deste espaço, foram considerados critérios de acessibilidade, segurança, adequação etária e qualidade estética, em conformidade com o enquadramento legal definido no Despacho Conjunto n.º 258/97, que determina que as prioridades de aquisição de equipamento devem satisfazer “um conjunto de requisitos de qualidade, nomeadamente: qualidade estética; adequação ao nível etário; resistência adequada; normas de segurança; multiplicidade de utilizações” (Despacho Conjunto n.º 258/97, ponto 1).

Neste sentido, optou-se por uma disposição ao nível do chão, com a utilização de uma estante baixa e de uma caixa de arrumação que permitiam às crianças escolher os livros de forma autónoma, favorecendo a iniciativa, a responsabilidade e a apropriação do espaço. Esta opção articula-se com as OPC, que defendem a organização de ambientes que promovam o envolvimento e a autonomia da criança, oferecendo-lhe oportunidades de escolha e decisão em função dos seus interesses (Marques et al., 2024, p. 15). Foram igualmente integrados elementos de conforto, como uma almofada de grandes dimensões onde as crianças se podiam sentar ou deitar, e almofadas adicionais junto à parede, possibilitando posturas corporais confortáveis e momentos de leitura associados à tranquilidade e ao bem-estar.

A segurança assumiu-se como uma prioridade central na conceção deste espaço, tendo sido garantido que nenhum dos materiais selecionados apresentava riscos para as

crianças: os livros escolhidos não possuíam cantos pontiagudos nem folhas finas suscetíveis de provocar cortes; as imagens afixadas na parede foram plastificadas e arredondadas; e as almofadas colocadas junto à parede funcionaram também como elementos de proteção, prevenindo impactos durante os momentos de exploração e leitura. Esta preocupação encontra respaldo no Despacho Conjunto n.º 258/97, que estabelece que “a segurança deve ser garantida a todos os níveis, desde a seleção dos materiais à sua utilização final” (ponto 3), devendo ainda os materiais ser “suficientemente sólidos e estáveis para resistirem a tensões e pressões sem se partirem ou danificarem” (ponto 3.4).

A seleção dos livros constituiu um aspeto central na organização da área da biblioteca, orientada por critérios de adequação etária, segurança e pertinência pedagógica. Foram privilegiados livros maioritariamente cartonados, resistentes e de fácil manuseamento, integrando diferentes tipologias, como livros com e sem texto, livros sensoriais, livros pop-up e álbuns ilustrados. Goldschmied e Jackson (2006) salientam que, nas primeiras idades, as crianças “precisarão de livros indestrutíveis” (p. 137), reforçando a importância da escolha de materiais adequados às suas competências em desenvolvimento.

As temáticas selecionadas foram intencionalmente alinhadas com interesses evidentes do grupo, nomeadamente animais, objetos do quotidiano, ações simples e cores, favorecendo a identificação e o envolvimento das crianças. Esta proximidade permitiu que estabelecessem ligações imediatas entre as imagens, as narrativas e as suas próprias vivências, potenciando a compreensão, a participação e a construção de significado a partir das experiências propostas.

A construção da área da biblioteca envolveu a participação das famílias, convidadas a contribuir com livros de casa ou doações para a sala. As OPC sustentam a importância da participação familiar, destacando a importância de integrar no ambiente elementos que reflitam a identidade das crianças e incluam objetos familiares com valor emocional (Marques et al., 2024).

Após a recolha dos livros, procedeu-se à sua seleção criteriosa, tendo em conta o estado de conservação, a adequação à faixa etária e os interesses do grupo. Os materiais passaram a estar acessíveis na área da biblioteca, sendo renovados de forma rotativa à medida que os interesses das crianças evoluíam, decisão que assenta na compreensão de que o ambiente educativo é dinâmico e deve ser continuamente ajustado com base na observação do grupo e nas respostas das crianças às propostas e materiais disponibilizados.

A rotatividade dos livros permite manter o espaço estimulante, significativo e ajustado às motivações emergentes das crianças, evitando a estagnação dos estímulos e favorecendo a renovação do interesse pelo espaço de leitura. Paralelamente, este processo possibilitou uma reflexão sobre as desigualdades no acesso à literatura em contexto familiar, evidenciando o papel da creche enquanto espaço promotor de oportunidades equitativas de contacto com os livros desde a primeira infância. Como refere Granja (2024), “muitas famílias não estão sensibilizadas para a leitura, por variadíssimas razões” (p. 20), cabendo frequentemente às instituições educativas assumir um papel central no contacto precoce com os livros.

A dimensão estética do espaço foi também valorizada, procurando-se criar um ambiente harmonioso, atrativo e afetivamente significativo, reconhecendo a influência do espaço na relação das crianças com ele. A utilização de cores suaves e elementos visuais próximos do universo infantil favoreceu o bem-estar e a aproximação espontânea à área da biblioteca. Destacou-se a imagem de um panda a ler, que rapidamente se tornou uma referência afetiva para o grupo, suscitando curiosidade e gestos de proximidade. Esta opção procurou valorizar a dimensão simbólica e imaginativa associada à literatura infantil, entendendo o livro como um objeto que convoca mundos ficcionais, personagens e situações que “ajudam as crianças, mais do que tudo, na sua muito difícil e, todavia, importante tarefa: a conquista de uma consciencialização mais madura” (Bettelheim, 2025, p. 37).

Para reforçar o caráter identitário da área da biblioteca, foram ainda integradas fotografias das próprias crianças em momentos de leitura, permitindo-lhes reconhecer-se enquanto participantes ativos dessas experiências. Esta decisão pretendeu fortalecer o sentimento de pertença ao espaço e promover uma relação mais próxima e significativa com a área da biblioteca, contribuindo para que as crianças se vissem a si próprias como leitoras desde cedo. Como referem as OPC, “através das suas explorações, do brincar e das relações e interações que estabelecem (...) com o mundo ao seu redor, as crianças tomam progressivamente consciência de si e dos outros e desenvolvem a sua identidade” (Marques et al., 2024, p. 64).

A organização da área da biblioteca integrou ainda uma preocupação com a sustentabilidade, através da valorização de materiais naturais e reutilizados. Privilegiou-se a utilização de madeira na estante e na caixa de arrumação, retalhos de tecido para a elaboração da almofada maior e a reutilização de livros doados pelas famílias, reforçando uma abordagem consciente e contextualizada. Efetivamente, as OPC sublinham que “a escolha de móveis eco sustentáveis (construídos a partir de materiais naturais ou reciclados) merece ser privilegiada” (Marques et al., 2024, p. 47–48). A valorização de materiais naturais e reutilizados articula-se igualmente com o enquadramento legal definido no Despacho Conjunto n.º 258/97, que preconiza a utilização de equipamentos e materiais adequados às experiências educativas, incentivando o recurso a materiais diversificados e com múltiplas possibilidades de utilização.

No momento de introdução da área da biblioteca na rotina da sala, foram partilhadas com as crianças regras simples de utilização e de cuidado com os materiais, adequadas à sua idade e às suas competências em desenvolvimento. Esta opção procurou apoiar a apropriação progressiva do espaço, promovendo desde cedo atitudes de responsabilidade e respeito pelos materiais, sem comprometer a autonomia das crianças. Um episódio particularmente significativo ocorreu com a criança G., que, ao observar alguns livros no chão, iniciou espontaneamente a sua arrumação, demonstrando cuidado pelo material. Após recolher os livros, tentou também arrumar aqueles que estavam a ser explorados por outras crianças, procurando retirá-los das suas mãos, num momento que

evidenciou a forma como se apropriava do espaço. Esta situação permitiu reconhecer a criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Marques et al., 2024, p. 17) e destacou a importância de uma mediação sensível do adulto, orientada para a compreensão de limites e respeito pelos pares, sem desvalorizar a iniciativa, uma vez que a ação pedagógica em creche implica saber quando intervir, respeitando as diferenças das crianças (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).

Com o decorrer do estágio, a área da biblioteca afirmou-se como um dos espaços mais procurados pelo grupo, estando disponível diariamente nos momentos de exploração livre. Observou-se que algumas crianças, como a S.A., o L.L. e o A.A., recorriam a este espaço com maior frequência, dirigindo-se de forma autônoma à área da biblioteca, escolhendo livros e permanecendo envolvidos na sua exploração por períodos prolongados.

Paralelamente, observaram-se situações em que as crianças procuravam o adulto durante a leitura, como S.S. e S.A., que frequentemente escolhiam um livro e solicitavam a sua leitura. Surgiram também necessidades mais individualizadas, como no caso de S.A., que revelava dificuldade em partilhar o espaço, preferindo utilizá-lo de forma exclusiva. Estas situações evidenciaram a diversidade de ritmos, necessidades emocionais e competências sociais do grupo, exigindo uma observação atenta e uma intervenção sensível por parte do adulto. Este acompanhamento contribuiu para uma utilização mais equilibrada e partilhada do espaço, sem comprometer a segurança emocional das crianças.

Em síntese, a organização da área da biblioteca constituiu uma decisão pedagógica estruturante no contexto da prática desenvolvida em creche, evidenciando a capacidade de analisar o contexto educativo, interpretar os interesses do grupo e transformar essa leitura em opções concretas ao nível da organização do ambiente. Os comportamentos evidenciados pelas crianças, nomeadamente a iniciativa na escolha dos livros, a permanência prolongada no espaço e a solicitação recorrente de momentos de leitura, constituíram indicadores claros de elevados níveis de envolvimento e de bem-estar, entendidos como dimensões centrais da experiência educativa em creche. Neste sentido,

contextos educativos ajustados e significativos constituem a base para experiências de aprendizagem positivas nas primeiras idades (Carvalho & Portugal, 2019).

3.1.2. A LEITURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Para além da sua presença no quotidiano e nas rotinas do grupo, a literatura infantil assumiu, ao longo da prática em contexto de creche, um papel estruturante na planificação e no desenvolvimento de diversas experiências educativas. A leitura constituiu, assim, um ponto de partida para propostas que procuravam dar continuidade às narrativas, permitindo às crianças prolongar as histórias através da ação, da exploração sensorial, da expressão plástica, do movimento e do jogo livre.

Esta opção pedagógica assenta na compreensão de que, na primeira infância, as aprendizagens se constroem de forma global e interligada, sendo mais significativas quando partem de contextos familiares, emocionalmente seguros e próximos dos interesses das crianças. As OPC reforçam esta perspetiva ao afirmarem que o desenvolvimento ocorre de forma “holística” (Marques et al., 2024, p. 15), articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Efetivamente, a observação do envolvimento das crianças nos momentos de leitura evidenciou que as histórias despertavam curiosidade, imaginação e vontade de explorar os temas abordados, afirmando-se como um suporte privilegiado para a construção de experiências educativas integradas, em contexto de creche.

a) LEITURA E BRINCAR HEURÍSTICO: A CAIXA

A atividade de brincar heurístico foi concebida a partir da leitura da obra *A Caixa*, de Min Flyte, assumindo a narrativa como ponto de partida para a experiência exploratória subsequente. O momento de leitura foi preparado com intencionalidade pedagógica, procurando criar um contexto de envolvimento e expectativa antes do contacto com o livro. Para tal, apresentou-se ao grupo uma pequena caixa de cartão com um objeto mistério no seu interior, utilizada como elemento provocador, de forma a despertar a

curiosidade das crianças, incentivar a formulação de hipóteses sobre o conteúdo da caixa e construir um clima de antecipação em torno da narrativa.

Só posteriormente se iniciou a leitura, realizada na sala de atividades, favorecendo uma escuta atenta e uma transição gradual para a experiência de exploração que seria desenvolvida num momento seguinte. Tal organização intencional procurou atribuir sentido e continuidade à leitura, valorizando o livro como mediador de experiências, conseguindo “transportar os participantes para novos mundos” (Leland, Lewison & Harste, 2013, p. 25).

A Caixa explora o mistério, a surpresa e a descoberta, recorrendo a abas e a elementos visuais que convidam à antecipação e à participação ativa das crianças durante a leitura. Para além disso, favorece uma relação sensorial e exploratória com o objeto literário, particularmente adequada à faixa etária em questão, na qual o contacto com o livro se realiza tanto através da escuta como do gesto, do olhar e da ação.

Durante a leitura, as crianças mantiveram-se atentas às imagens e ao objeto apresentado, manifestando antecipações verbais e gestuais relativamente ao conteúdo da caixa. Neste sentido, a história funcionou como mediadora entre a imaginação e a ação, reconhecendo-se que a narrativa permite à criança elaborar simbolicamente as experiências que vive. Já Bettelheim (2025) refere que os contos e as histórias ajudam a criança a organizar o seu mundo interior, afirmando que “ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto elucida sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade” (p. 22). Deste modo, a leitura assumiu-se como um momento estruturante, preparando emocional e simbolicamente as crianças para a exploração que se seguiria.

Após este momento inicial, o grupo foi conduzido para a sala polivalente, com o objetivo de marcar a transição entre o momento de leitura e a experiência de exploração. A utilização de um espaço distinto da sala habitual permitiu, na verdade, criar uma rutura simbólica com a rotina, favorecendo a disponibilidade das crianças para a descoberta e para uma ação mais livre. Além disso, a opção por um espaço mais amplo procurou favorecer a liberdade de movimento e a continuidade da ação. Como refere Araújo (2013)

no jogo heurístico, o adulto deve assegurar “condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança” (p. 55).

À entrada do polivalente, encontrava-se uma caixa de maior dimensão, posicionada de forma a que as crianças tivessem de a atravessar para entrar no espaço. Este elemento funcionou como um dispositivo de transição simbólica entre a narrativa e a ação, permitindo que a passagem para o contexto de exploração fosse vivida de forma lúdica e significativa. Sem recurso a explicações verbais ou instruções diretas, a própria organização do ambiente assumiu um papel comunicativo, convidando implicitamente à descoberta e à exploração, sem interferência por parte do adulto, centrada na observação atenta. Como defende Araújo (2013), “no desenrolar do jogo, o adulto adota uma postura de não interferência, caracterizada essencialmente pela observação atenta e registo eventual do jogo da criança, exceções feitas se forem registados sinais de desconforto, físico ou emocional, em alguma criança ou conflitos” (p. 55).

O ambiente para a atividade foi previamente preparado com intencionalidade pedagógica, procurando garantir condições favoráveis à exploração autónoma das crianças. Assim, no chão da sala polivalente encontravam-se distribuídas várias caixas semifechadas, organizadas de forma espaçada, permitindo a circulação livre, a escolha individual e o acesso simultâneo aos materiais por todas as crianças. No interior das caixas, foram disponibilizados objetos não estruturados, de uso quotidiano, selecionados pela diversidade de texturas, formas, tamanhos, cores e pesos, como rolhas, tampas, esponjas, molas, argolas de madeira, pompons, rolos de cartão e recipientes vazios. A escolha destes materiais teve como intenção evitar a existência de uma forma pré-definida de utilização, permitindo que cada criança atribuísse significado próprio à sua ação.

Desta forma, a organização do espaço e a seleção criteriosa dos materiais constituíram a base a partir da qual a atividade se desenvolveu, permitindo que o adulto adotasse uma postura de observação atenta e não interventiva. Esta opção encontra sustentação na abordagem do brincar heurístico, na qual “ao adulto cabe, neste jogo, o papel de organizador e de facilitador, mas não o de iniciador” (Araújo, 2013, p. 55), articulando-se

igualmente com o perfil específico do educador de infância, a quem compete “criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Artigo 3.º, n.º 1, alínea e)).

No início da exploração, as crianças dispersaram-se naturalmente pelo espaço, aproximando-se das caixas de acordo com os seus interesses individuais. Observou-se um período inicial de exploração silenciosa, marcado pela manipulação, observação e experimentação dos diversos materiais. Progressivamente, as ações tornaram-se mais intencionais, surgindo comportamentos de repetição, transporte e organização dos objetos, características do brincar heurístico nesta faixa etária. Tal como indicam Goldschmied e Jackson (2006), no segundo ano de vida “as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (p. 148), o que se refletiu nas ações observadas ao longo da atividade.

O M. demonstrou particular interesse por uma esponja em forma de estrela, que manteve consigo durante grande parte da exploração, revelando persistência e concentração na interação com um único objeto e menor mobilização para explorar outros materiais disponíveis. O R., ao observar o mesmo objeto, referiu-se ao mesmo como “Lua”, numa nomeação que, embora não correspondesse à forma do objeto, se situou no mesmo campo semântico, evidenciando uma leitura própria e pessoal do material. A L.S., por sua vez, explorou as esponjas uma a uma, realizando movimentos associados ao cuidado do corpo e iniciando formas emergentes de jogo simbólico. Noutras situações, observaram-se ações de organização e exploração, como o L.L., que agrupou espátulas por cor, ou crianças que colocavam e retiravam objetos de recipientes, explorando relações de contenção e espaço. Estas ações evidenciam que o brincar heurístico parte da curiosidade e da exploração autónoma dos objetos (Araújo, 2013).

Figura 2 - Brincar Heurístico



A exploração ocorreu, maioritariamente, de forma individual, característica desta faixa etária, embora tenham surgido interações pontuais. Num desses momentos, S.S. colocou botões na caixa onde B.L. organizava tampas, levando-o a reorganizar os materiais segundo o seu critério, sem interação direta. Esta situação evidenciou formas iniciais de afirmação de preferências e gestão do espaço partilhado, sem ocorrência de conflito, possivelmente devido à diversidade e abundância dos materiais, que permitiram a continuidade da exploração.

Ao longo da atividade, a permanência prolongada das crianças na exploração, a ausência de solicitações constantes ao adulto e a concentração evidenciada constituíram indicadores claros de envolvimento e bem-estar. Carvalho e Portugal (2019) sublinham que “valores elevados de implicação e bem-estar podem dever-se a uma oferta rica (...), um clima de grupo positivo (...), à existência de espaço para a iniciativa (...), a uma organização eficaz (...) e a um estilo do adulto empático” (p. 50). Neste sentido, a organização do ambiente e a postura adotada pelo adulto contribuíram para a criação de um contexto favorável a experiências significativas, sustentadas na iniciativa, na autonomia e no prazer da ação.

Durante toda a sessão, o papel do adulto foi discreto, centrando-se na observação, na escuta e na garantia da segurança do grupo. Esta postura encontra sustentação na abordagem do brincar heurístico, na qual “a cuidadora tem um papel essencial de ser uma facilitadora. Ela permanece sentada em uma cadeira, em silêncio, atenta e observadora...”

(Goldschmied & Jackson, 2006, p. 155). Algumas crianças aproximaram-se do adulto para partilhar descobertas ou mostrar objetos, momentos aos quais foi dada resposta, mantendo-se, contudo, o princípio de não direcionar a exploração, de forma a se poder acompanhar os processos individuais sem interromper a continuidade da ação, possibilitando uma observação mais aprofundada das estratégias utilizadas pelas crianças e das suas formas de interação com o ambiente.

O momento final da atividade, correspondente à arrumação dos materiais, surgiu de forma natural, com várias crianças a participarem espontaneamente na recolha dos objetos e na sua colocação nas caixas correspondentes. Para além da reorganização do espaço, este momento revelou-se significativo ao nível da construção de rotinas partilhadas e da emergência de ações de classificação e agrupamento, integradas na própria experiência lúdica.

Do ponto de vista interpretativo, esta experiência permitiu compreender com maior clareza algumas características do grupo, nomeadamente a preferência por explorações autónomas e a reduzida interação espontânea entre pares, aspetos que viriam a ser considerados na planificação de propostas posteriores. Tornou-se evidente que a organização cuidada do ambiente e a possibilidade de exploração livre favoreceram níveis elevados de concentração e continuidade na ação, permitindo que cada criança permanecesse envolvida de acordo com o seu ritmo e interesse. A observação assumiu, assim, um papel central, na medida em que, quando baseada numa atenção cuidada, “permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 22).

b) LEITURA E EXPLORAÇÃO SENSORIAL DE CORES: A RAINHA DAS CORES

A atividade foi desenvolvida no espaço exterior da sala (varanda), como decisão pedagógica intencional, atendendo à necessidade de um ambiente amplo e favorável à exploração sensorial. A proposta surgiu a partir das observações realizadas ao longo do estágio, que evidenciaram o interesse do grupo pela manipulação de alimentos, exploração de texturas e ações repetidas de encher, esvaziar e transferir objetos,

características desta faixa etária. Paralelamente, observou-se uma curiosidade crescente pelas cores, pelas transformações visuais resultantes da mistura de materiais e pela presença de jogo simbólico nas explorações do quotidiano.

Neste sentido, a atividade foi iniciada com a leitura da obra *A Rainha das Cores*, de Jutta Bauer, realizada após o momento habitual da canção dos bons dias, procurando respeitar a estrutura da rotina já consolidada pelo grupo. A leitura assumiu a função de introdução simbólica à experiência, permitindo ativar a imaginação, a sensibilidade estética e a atenção das crianças antes da exploração sensorial. Neste contexto, as OPC sublinham que “as histórias expressam concepções sobre o mundo, conceitos, relações sociais, emoções, valores, práticas sociais, tradições, etc.” (Marques et al., 2024, p. 85), permitindo que, ao ouvir uma história, a criança reconheça elementos familiares, imagine e atribua significado ao mundo que a rodeia.

Durante a narração, a díade acompanhou a história através da manipulação de fios de cetim coloridos, ampliando a dimensão visual e sensorial do momento e contribuindo para uma comunicação multimodal, na qual palavra, cor e movimento se articularam. Esta opção procurou favorecer o envolvimento de todas as crianças, incluindo aquelas que revelavam maior dificuldade em manter a atenção exclusivamente na escuta.

A preparação do ambiente constituiu um elemento central da intencionalidade pedagógica da proposta. No espaço exterior, foram colocadas duas piscinas de plástico rígido, previamente forradas com toalhas e cobertas por lençóis, criando uma superfície irregular que intensificava a estimulação tátil e convidava à exploração corporal. A escolha destes materiais procurou enriquecer a experiência sensorial, permitindo que as crianças explorassem não só os materiais contidos nas piscinas e ao redor das mesmas, mas também as sensações resultantes do contacto do corpo com diferentes superfícies.

No interior das piscinas foram colocados arroz e massa crus tingidos com corante alimentar em diferentes cores, inicialmente separados, permitindo às crianças observar as tonalidades antes de explorarem a sua mistura. A organização dos materiais favoreceu a exploração visual, tátil e cinestésica, assim como a observação de transformações

resultantes da ação das próprias crianças. Junto às piscinas, foi ainda disponibilizada uma mesa com materiais de apoio, como copos, colheres, funis, peneiras, pinças e diversas formas, selecionados para ampliar as possibilidades de exploração sensorial, motora e simbólica. A organização do espaço procurou garantir liberdade de movimento e múltiplas possibilidades de ação, assumindo o adulto uma postura predominantemente observadora. Esta opção articula-se com a abordagem do brincar heurístico, que valoriza a criação de contextos educativos abertos, nos quais a iniciativa parte da criança e a exploração dos materiais ocorre de forma autónoma, orientada pelos seus interesses e motivações individuais, sem imposição prévia sobre os modos de agir (Goldschmied & Jackson, 2006).

Assim que o acesso à varanda foi permitido, após o momento de leitura e exploração das fitas de diversas cores, tornou-se evidente o entusiasmo do grupo, com várias crianças a dirigirem-se imediatamente às piscinas e aos materiais disponíveis. O R.M. e o B.L. foram dos primeiros a mergulhar as mãos no arroz e na massa, enquanto a C.P. permaneceu inicialmente em observação, segurando uma forma e explorando o ambiente de forma mais gradual. As estratégias de exploração revelaram-se diversificadas: algumas crianças privilegiaram a manipulação direta com as mãos, como o A.A. e o L.L., enquanto outras optaram por utilizar utensílios para transferir e organizar os materiais, como o B.L., que utilizou uma colher para encher recipientes, ou o M.R., que explorou o movimento do arroz através de um funil. O G.G. destacou-se pela separação intencional dos elementos, enchendo um recipiente apenas com massa, evidenciando processos iniciais de categorização e organização.

Num momento posterior, perante o interesse demonstrado pelas crianças em explorar o material com maior envolvimento corporal, foi possibilitada a retirada do calçado àquelas que o desejaram, decisão tomada no decorrer da atividade, a partir da observação das iniciativas das crianças e da leitura sensível do contexto, procurando responder aos seus interesses emergentes sem comprometer a segurança do grupo.

De seguida, o L.L. foi o primeiro a tomar a decisão de entrar numa das piscinas, sendo rapidamente seguido por outras crianças, num processo de aprendizagem por imitação que transformou uma iniciativa individual numa experiência coletiva. Esta dinâmica evidencia o papel da observação e da influência dos pares nos processos de aprendizagem na primeira infância, uma vez que, como referem as OPC, as crianças “aprendem através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação e da comunicação, em experiências imersivas e contextualizadas” (Marques et al., 2024, p. 17).

Ao longo da exploração surgiram ainda momentos de jogo simbólico, como o enchimento de garrafas de iogurte com arroz e massa, simulando ações do quotidiano, bem como situações de brincadeira social marcadas pelo riso e pela partilha, como lançar arroz entre si ou observar a reação dos colegas perante determinadas ações. Tais manifestações evidenciaram a diversidade de formas de relação com o material e com o grupo, reforçando o caráter expressivo, relacional e comunicativo da exploração sensorial.

Figura 3 - Atividade: A Rainha das Cores



De forma geral, a atividade decorreu num clima de bem-estar evidente, traduzido em expressões de prazer, envolvimento prolongado e curiosidade contínua. A maioria das crianças manteve níveis elevados de implicação ao longo da exploração, demonstrando motivação intrínseca e persistência nas ações realizadas, aspetos positivos que se relacionam possivelmente, com a riqueza do ambiente preparado, a diversidade dos materiais disponibilizados, a existência de espaço para a iniciativa da criança e a postura

empática e não interventiva do adulto. Mesmo perante situações mais desafiadoras, como um episódio de agitação de uma criança que levou à sua retirada temporária do espaço, a intervenção da equipa educativa procurou assegurar a segurança do grupo sem comprometer a continuidade da experiência, permitindo, posteriormente, o seu regresso à atividade de forma tranquila.

O encerramento da atividade ocorreu através da transformação do material explorado em maracas, construídas a partir de garrafas de iogurte preenchidas com arroz e massa coloridos, permitindo prolongar simbolicamente a experiência vivida e possibilitando às crianças reconhecer e recordar a atividade através do som produzido pelos objetos, assim como pela observação visual dos materiais no interior das garrafas. Esta opção procurou valorizar a continuidade da experiência para além do momento de exploração sensorial, reforçando a ligação entre ação, memória e significado, na medida em que, tal como referem Goldschmied e Jackson (2026), “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências” (p. 25).

A entrega das maracas após o lanche evidenciou a associação imediata entre o objeto e a experiência anterior, sendo utilizadas com entusiasmo pelas crianças. Para além disso, a possibilidade de levar o objeto para casa constituiu uma forma de prolongar a experiência no contexto familiar, reforçando a ligação entre creche e família. De facto, as OPC sublinham que “as partilhas que os/as educadores/as fazem sobre a vida na creche com as famílias, permite-lhes não só acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem (...) das crianças como, também promover um apoio mútuo” (Marques et al., 2024, p. 29).

Do ponto de vista interpretativo, esta atividade permitiu observar de forma clara a importância da exploração sensorial livre na promoção do bem-estar, da autonomia e da comunicação em idades precoces. A leitura inicial da história revelou-se particularmente relevante ao criar um enquadramento simbólico e emocional para a exploração, reforçando a literatura infantil como mediadora de experiências integradas.

c) LEITURA E EXPLORAÇÃO DA NATUREZA: *ESSA FLOR É MINHA*

A leitura da obra *Essa Flor é Minha*, de Alice Hemming, constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento de uma experiência de exploração da natureza, cuja conceção resultou de decisões pedagógicas fundamentadas na observação prévia do grupo. A observação atenta dos interesses, necessidades e desafios das crianças assumiu-se como base para a planificação de uma experiência educativa significativa e ajustada às suas vivências, uma vez que “a observação (...) constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 22).

A escolha da obra prendeu-se com a possibilidade de abordar, de forma simbólica e adequada à faixa etária, a relação com a natureza, o cuidado com os elementos naturais e a partilha de recursos. Estas dimensões revelaram-se pertinentes face a comportamentos observados no grupo, nomeadamente dificuldades na partilha de materiais e na interação entre pares. A narrativa permitiu, assim, introduzir estas questões de forma indireta e acessível, criando um contexto emocionalmente significativo para a experiência de exploração. Neste sentido, a literatura infantil assume um papel mediador na abordagem de temas do quotidiano, ao aproximar-se do universo da criança e favorecer a construção de sentido, através de sugestões que promovem uma maior consciencialização (Bettelheim, 2025).

Uma das primeiras decisões pedagógicas consistiu no envolvimento das famílias no processo, através do desafio lançado para a recolha conjunta de folhas, paus e flores secas em parques e jardins. A intenção foi aproximar o contexto familiar do contexto educativo, atribuindo maior significado aos materiais utilizados e promovendo continuidade entre as experiências vividas fora e dentro da creche, reforçando a construção de um ambiente educativo partilhado, significativo e próximo das vivências das crianças. A forte adesão das famílias contribuiu para enriquecer a diversidade de materiais disponíveis e reforçou o sentimento de envolvimento das crianças na atividade, uma vez que muitos dos elementos explorados haviam sido recolhidos por si próprias. Esta decisão encontra sustentação na perspetiva de participação defendida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), quando afirmam que “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (p. 21).

Outra decisão intencional relacionou-se com a organização do ambiente e a escolha do espaço. A atividade decorreu na sala polivalente, após o descanso, promovendo uma rutura com o ambiente habitual e maior disponibilidade para a escuta e exploração. Esta mudança marcou a transição entre a rotina e a experiência proposta, favorecendo a concentração e o envolvimento. A leitura realizou-se num espaço familiar, privilegiando a expressividade da voz e o ritmo narrativo, de modo a assegurar uma transição tranquila para a atividade prática.

Após a leitura, optou-se por não apresentar instruções diretas sobre o que deveria ser realizado, permitindo que as crianças explorassem livremente o ambiente preparado, decisão que partiu da intenção de valorizar a iniciativa, a curiosidade e a descoberta autónoma, evitando direcionar a ação das crianças para um resultado previamente definido. O espaço foi organizado com uma manta central onde se encontravam os elementos naturais e, em redor, molduras individuais construídas com película adesiva e cartão.

Inicialmente, verificou-se que algumas crianças exploravam apenas os materiais naturais, enquanto outras observavam o espaço sem iniciar uma ação concreta. Perante esta situação, surgiu a necessidade de um ajuste não planeado, isto é, o adulto iniciou discretamente a própria exploração, sem verbalização, funcionando como modelo de ação. Esta intervenção pontual permitiu apoiar a entrada das crianças na atividade sem comprometer a sua autonomia, reconhecendo-se a imitação como um processo central de aprendizagem.

Durante a exploração individual, tornaram-se evidentes diferentes formas de envolvimento, refletindo os interesses e ritmos próprios de cada criança. A A.I. demonstrou um elevado nível de curiosidade ao descobrir que determinadas flores secas, quando esfregadas sobre a superfície adesiva, se desfaziam, criando um efeito visual distinto. A repetição desta ação levou outras crianças, como a F. e o G., a reproduzir o gesto por observação e imitação. Por sua vez, foi possível observar que o B. desviou temporariamente o foco da colagem para explorar um pau flexível que, ao dobrar, não se

partia, procurando compreender as suas características. Outras crianças revelaram maior interesse na manipulação sensorial dos materiais do que na construção da moldura. Na verdade, as diferentes respostas foram interpretadas como formas legítimas de exploração, tendo o adulto assumido, posteriormente, uma postura predominantemente observadora, intervindo apenas quando necessário para garantir a segurança ou apoiar a continuidade da experiência.

Figura 4 - Atividade: Essa Flor é Minha



A segunda parte da atividade resultou igualmente de uma decisão pedagógica intencional. Em diálogo prévio com a educadora cooperante, havia sido identificada a necessidade de promover experiências que favorecessem uma maior interação entre pares, uma vez que o grupo tendia a privilegiar explorações individuais. Neste sentido, após a exploração individual, foi apresentado um painel coletivo de maiores dimensões, permitindo a construção de um trabalho comum, com o objetivo de promover a partilha do espaço e dos materiais, incentivando à participação conjunta. Neste momento, verificou-se um aumento do envolvimento de algumas crianças que haviam participado menos na fase inicial, como o R., que se aproximou do painel coletivo e integrou a atividade, evidenciando que o contexto grupal favoreceu a sua participação. A observação das interações revelou ainda a importância da imitação como motor de aprendizagem, sendo visível a reprodução de descobertas realizadas por outras crianças. A atividade permitiu, assim, uma progressão da exploração individual para a experiência coletiva, respondendo a uma necessidade previamente identificada no grupo.

Em síntese, esta experiência evidenciou como a literatura infantil pode funcionar como elemento desencadeador de explorações significativas, quando articulada com decisões pedagógicas sustentadas na observação do grupo.

d) LITERATURA INFANTIL E MUSICALIDADE: *TODOS NO SOFÁ E BOLINHA DE SABÃO*

As experiências desenvolvidas a partir das obras *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares, e *Bolinha de Sabão*, de Rute Cancela, constituíram momentos significativos pela forma como evidenciaram a relação entre literatura, música e envolvimento das crianças, permitindo compreender o impacto da musicalidade na construção de uma relação afetiva com o livro desde idades precoces.

A escolha da obra *Todos no Sofá* teve origem em aprendizagens realizadas anteriormente na unidade curricular de Música, durante a licenciatura em Educação Básica, onde foi explorada a possibilidade de apresentar esta história através da leitura cantada. O livro já se encontrava disponível na sala de atividades e era conhecido pelas crianças, pelo que se optou, desta vez, por apresentá-lo em grande grupo recorrendo à leitura cantada, em alternativa à leitura convencional.

A combinação de ritmo, repetição e entoação captou de imediato a atenção do grupo, que demonstrou entusiasmo e solicitou a repetição da canção. Durante a leitura, a narrativa foi pausada em momentos-chave, incentivando as crianças a antecipar e nomear os elementos seguintes, promovendo a participação ativa e a construção de um momento partilhado. Para além da dimensão expressiva, a estrutura cumulativa da história, baseada numa contagem decrescente, permitiu o contacto com noções matemáticas elementares de forma integrada, em linha com a perspetiva de que as aprendizagens matemáticas devem emergir em contextos significativos (Mendes & Cebola, 2018).

O entusiasmo manifestado pelas crianças prolongou-se para além do momento inicial de leitura. Nos dias e semanas seguintes, algumas crianças, como a S.A., apontavam frequentemente para o local onde o livro se encontrava guardado, solicitando a repetição

da história, evidenciando o reconhecimento do objeto livro e a associação deste a uma experiência prazerosa. Posteriormente, a repetição espontânea da leitura cantada revelou-se particularmente relevante, permitindo observar processos de antecipação, memorização e participação crescente por parte do grupo, assim como um aumento progressivo do envolvimento e da segurança das crianças durante o momento de leitura.

Na sequência desta experiência, foi proposta uma atividade de expressão plástica, na qual as crianças realizaram desenhos livres inspirados na história, posteriormente expostos na sala sob o título *Todos no Sofá*, prolongando simbolicamente a experiência literária para outras formas de expressão.

De forma semelhante, a leitura cantada da obra *Bolinha de Sabão* foi desenvolvida em idade, inicialmente na área de grande grupo, com as crianças sentadas no tapete, permitindo a observação atenta das imagens do livro enquanto acompanhavam a narrativa cantada. As ilustrações assumiram um papel central no apoio à compreensão da história, reforçando a ligação entre palavra, imagem e som. A utilização de suporte instrumental associado à obra e a introdução de pequenos gestos corporais contribuíram para uma experiência multissensorial, na qual a linguagem verbal se articulou com o ritmo, o movimento e a expressão corporal. Esta opção encontra respaldo no perfil específico do educador de infância, que prevê o desenvolvimento de atividades que permitam à criança “produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros” e que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de escuta e de apreciação musical (Decreto-Lei n.º 241/2001, art.º 3.º, n.º 2, alínea f)).

Após o momento de leitura, a atividade prolongou-se para o espaço exterior da sala, onde foram disponibilizados diferentes recursos para a produção de bolas de sabão, permitindo às crianças explorar diretamente o fenómeno observado na história. A possibilidade de soprar, observar o movimento das bolas no ar, rebentá-las ou simplesmente acompanhá-las visualmente criou um ambiente tranquilo e envolvente, no qual a música e a narrativa continuaram presentes, sendo retomadas espontaneamente durante a exploração.

Do ponto de vista interpretativo, estas experiências evidenciaram o potencial da leitura cantada enquanto estratégia facilitadora do envolvimento e do bem-estar em contexto de creche. A musicalidade introduziu um ritmo previsível e repetitivo que favoreceu a participação das crianças, permitindo que mesmo aquelas com menor desenvolvimento verbal acompanhassem a narrativa através do gesto, do olhar ou da vocalização. A repetição solicitada pelas próprias crianças revelou que o livro deixou de ser apenas um objeto de leitura pontual para se tornar parte integrante do quotidiano do grupo, assumindo uma dimensão afetiva e relacional, como espelhado no perfil específico do educador de infância, que prevê que o profissional “promova, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) (...) (Decreto-Lei n.º 241/2001, art.º 3.º, n.º 2, alínea d)).

Ao nível do desenvolvimento profissional, estas experiências reforçaram a consciência do papel do adulto como mediador entre a criança e a literatura, evidenciando que a forma de apresentação da história, através da voz, entoação, ritmo e expressão corporal, influencia o envolvimento das crianças e a relação com o livro. Assim, a leitura cantada afirmou-se como uma estratégia pedagógica relevante para tornar a literatura infantil uma experiência sensorial, afetiva e relacional, integrada no quotidiano da creche.

3.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida em contexto de educação pré-escolar constituiu um espaço privilegiado para refletir sobre o papel da literatura infantil enquanto experiência intencionalmente mediada pelo adulto. Ao longo da PES. foram concebidas e implementadas diversas ações pedagógicas que procuraram integrar a leitura e o contacto com os livros de forma progressiva e estruturada no quotidiano do grupo.

Neste subcapítulo procede-se à descrição e análise das experiências desenvolvidas no âmbito da promoção da literatura infantil. Entre estas destacam-se a construção da *Hora do Conto* enquanto rotina pedagógica, a utilização das histórias como ponto de partida

para experiências diversificadas e interligadas com outras áreas do saber, o contacto com autores e obras literárias distintas, assim como a exploração dos contos de fadas enquanto património narrativo.

A análise centra-se nas decisões pedagógicas adotadas, nos ajustes realizados ao longo da prática e nos efeitos observados ao nível do envolvimento, da participação e da relação das crianças com o livro e com os momentos de leitura. Em consonância com o que defendem as OCEPE, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Procura-se, assim, evidenciar um processo de intervenção sustentado na observação contínua do grupo e do contexto educativo, numa lógica de prática reflexiva.

3.2.1. A CONSTRUÇÃO DA *HORA DO CONTO* ENQUANTO ROTINA PEDAGÓGICA

No contexto de educação pré-escolar, a construção da *Hora do Conto* enquanto rotina pedagógica constituiu um processo progressivo e intencional, desenvolvido a partir da observação das características do grupo e das suas reações iniciais face aos momentos de leitura. Tratava-se de um grupo com elevados níveis de energia e com dificuldades de concentração, que revelava pouco interesse pelos livros, pela área da biblioteca e pela escuta de histórias, sendo frequentes manifestações de desmotivação e resistência quando era anunciado um momento de leitura. Por exemplo, nos primeiros dias da PES, quando a educadora referiu que iria ler uma história, uma criança comentou de imediato: “Ei, que seca” (T.). Noutro momento, durante uma leitura, o A. perguntou: “Nunca acaba?” e o L. acrescentou: “Quando é que podemos ir correr lá para fora?”. A leitura era, desta forma, percecionada por várias crianças como um momento pouco apelativo.

Perante este contexto, tornou-se necessário cultivar, de forma gradual, uma relação mais positiva com os livros e com a leitura partilhada, procurando criar condições que transformassem a Hora do Conto num momento significativo, previsível e envolvente, uma vez que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer de leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).

Uma das estratégias adotadas consistiu na introdução de uma manta específica para os momentos de leitura. Embora a atividade continuasse a decorrer na área de grande grupo, a presença da manta criou uma rutura simbólica com o espaço habitual, conferindo identidade própria ao momento da *Hora do Conto*. A dinâmica envolvia a participação ativa das crianças, sendo quatro escolhidas para estender a manta, segurando cada uma num dos cantos, e, no final, responsáveis por a dobrar e arrumar. Esta organização favoreceu uma maior estruturação do grupo, promovendo o envolvimento, o sentido de responsabilidade e a valorização do momento de leitura.

Com o tempo, a manta passou a ser reconhecida como elemento integrante da Hora do Conto, sendo que, no dia em que não foi utilizada por se considerar que o grupo se encontrava mais calmo, foram as próprias crianças a questionar “Então e a manta?” (L.), solicitando que a mesma fosse estendida. A criação deste tipo de rituais pedagógicos contribui para a previsibilidade e organização do quotidiano educativo, sendo que, na educação de infância, “o tempo educativo tem uma distribuição flexível (...) existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Introduziu-se, também, a redução da intensidade da luz nos momentos de leitura, contribuindo para a criação de um ambiente mais tranquilo e favorável à escuta. A esta reorganização do espaço juntou-se a criação de uma canção curta, concebida propositadamente como momento de transição para a *Hora do Conto*. A canção, acompanhada por gestos simples, foi rapidamente apropriada pelo grupo, que passou a antecipar e a reconhecer o início da leitura através desse ritual. A importância desta estratégia tornou-se evidente quando, num dia em que a leitura foi iniciada sem a canção, uma criança referiu explicitamente “Falta a canção!” (A.), demonstrando a associação construída entre este elemento e o momento da leitura.

No que respeita à mediação da leitura, procurou-se diversificar os suportes utilizados, não se recorrendo exclusivamente ao livro. Deste modo, foram criadas imagens com personagens fixadas em espátulas de madeira, semelhantes a pequenos fantoches, que

acompanhavam a narrativa e permitiam tornar a história mais dinâmica e visualmente apelativa. Trata-se de uma estratégia que se revelou particularmente eficaz para captar a atenção do grupo e apoiar a compreensão da narrativa, funcionando como uma extensão da história para fora do livro. Em concordância, Bryant (1985) defende que contar histórias implica uma mediação ativa por parte do narrador / contador, que “será o intérprete e figura principal” (p. 85) da história, devendo encontrar formas de transmitir a essência da narrativa de um modo envolvente e atrativo.

A escolha dos livros revelou-se um elemento determinante neste processo, orientada pela intenção de promover a participação ativa das crianças, através da repetição, da antecipação de acontecimentos e do diálogo ao longo da narrativa. Privilegiaram-se obras alinhadas com os interesses do grupo, como fantasia, ciências e animais, com narrativas visualmente apelativas e adequadas à idade, apoiadas por ilustrações facilitadoras da compreensão e da atenção. Neste sentido, “as histórias têm poder porque se relacionam com a vida, em vez de dela se separarem” (Scott, 1994, citado por Silva & González, 2013, p. 35).

A atenção às necessidades individuais constituiu um aspeto central na construção da *Hora do Conto*. No caso de uma criança com TDAH, que revelava dificuldade em manter-se sentada e concentrada, foi introduzida a utilização de plasticina durante a leitura, permitindo a manipulação sem perturbar o grupo e favorecendo a permanência até ao final. Esta adaptação enquadra-se nos princípios da educação inclusiva, que defendem a adequação das práticas às características de cada criança (DL n.º 54/2018).

Importa ainda referir que a construção desta relação mais positiva do grupo com a leitura resultou também de um conjunto de dinâmicas promovidas pela educadora cooperante e pela instituição, como as idas mensais à biblioteca do Palácio de Cristal para a *Hora do Conto*, a requisição semanal de livros na biblioteca da escola e outros momentos de leitura realizados pela educadora e pela díade. Embora não tenham sido iniciativas diretamente promovidas pela estagiária, estas experiências contribuiriam igualmente para o aumento do interesse das crianças pelos livros e pelos momentos de leitura partilhada.

De forma progressiva, foi possível observar mudanças claras na relação do grupo com os livros e com os momentos de leitura. As crianças passaram a demonstrar maior disponibilidade para a escuta, maior capacidade de concentração e uma atitude mais positiva face aos livros e às histórias. A construção da *Hora do Conto* revelou-se, desta forma, um processo fundamental para o desenvolvimento de uma relação mais próxima, significativa e afetiva com a literatura infantil em contexto de educação pré-escolar.

3.2.2. VAMOS À CAÇA AO FANTASMA?

A atividade *Vamos à caça ao fantasma?* foi desenvolvida no período que antecedeu o Halloween, no âmbito de uma semana temática sugerida pela educadora cooperante, dedicada à exploração de elementos associados a esta celebração. Partindo do interesse manifestado pelas crianças por este tema, optou-se por conceber uma experiência pedagógica que integrasse a literatura infantil e a expressão motora, dramática e plástica, procurando responder às características do grupo e potenciar o seu envolvimento. Esta opção encontra fundamento na perspetiva defendida pelas OCEPE, segundo as quais “as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem devem ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), permitindo às crianças mobilizar conhecimentos e experiências em diferentes domínios.

A proposta teve como ponto de partida a adaptação da obra *Vamos à caça do urso*, de Michael Rosen, cuja estrutura repetitiva e intuitiva se revelou adequada ao grupo, permitindo a participação ativa das crianças através da repetição de frases, imitação de sons e antecipação de acontecimentos, em articulação com a sua elevada energia e necessidade de integrar o corpo na leitura. Como expõe Manzano (1986), “ler implica um esforço que temos de provocar” (p. 97), sendo necessário criar estratégias que promovam o interesse e a participação do leitor infantil. A partir desta estrutura, foi criada uma narrativa, intitulada *Vamos à caça ao fantasma?*, na qual os diferentes momentos foram reinterpretados com elementos associados ao Halloween.

Uma vez que não existia um livro físico correspondente à história criada, foram concebidos suportes visuais sob a forma de imagens impressas e plastificadas, fixadas em

espátulas de madeira, semelhantes a fantoches, elementos que representavam as várias etapas do percurso narrativo: o grupo de crianças, a floresta de vassouras de bruxa, o campo de abóboras gigantes, o nevoeiro de teias de aranha, o rio de poções mágicas, a casa do fantasma e, por fim, o fantasma.

A história foi contada na sala, na área de grande grupo, com recurso a estes suportes visuais, o que contribuiu para tornar a narrativa mais dinâmica e apelativa, uma vez que a utilização de suportes visuais e expressivos na narração se revela particularmente significativa na infância. Como diz Sartre, citado por Michel (1976), “a criança pensa em imagens antes de pensar em conceitos” (p. 122). Desde o primeiro momento, as crianças demonstraram elevados níveis de envolvimento, acompanhando as falas repetitivas, imitando os sons propostos e respondendo de forma entusiasta a perguntas-chave da história.

Após a leitura e um breve diálogo de recapitulação das personagens, etapas da narrativa e sons associados, o grupo deslocou-se para o pavilhão da escola, onde foi proposta uma atividade de expressão motora articulada com a história. Nesse espaço, foi previamente organizado um circuito que reproduzia o percurso das personagens, permitindo às crianças vivenciar e dramatizar corporalmente os diferentes momentos da narrativa. A proposta valorizou a dimensão corporal da aprendizagem, reconhecendo o corpo como “um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43).

Organizadas em filas, as crianças percorriam o circuito enquanto a história era novamente narrada, acompanhando-a com sons e expressões previamente explorados. O percurso incluía desafios como desviar-se de abóboras, passar por baixo de uma mesa com fios de lã que simulavam a floresta, rastejar sobre um “rio” de poções e soprar fios de lã que representavam o nevoeiro. No final, encontravam uma casa de cartão onde surgia o fantasma, construído com esparguetes de piscina e um lençol, tendo este momento sido vivido com grande entusiasmo e envolvimento.

De regresso à sala, foi lançado às crianças um novo desafio. Após recordarem, em conjunto, os diferentes momentos da história, foi problematizada a inexistência de um livro físico que registasse a narrativa criada. Perante esta constatação, as crianças foram, então, convidadas a criar as páginas do livro.

A sala encontrava-se previamente organizada com mesas distribuídas de forma separada, e o grupo foi dividido em pequenos grupos de três crianças, constituídos de forma intencional, procurando equilibrar crianças mais extrovertidas com outras mais tímidas ou menos participativas. A organização do trabalho em pequenos grupos destaca que “a importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo são, deste modo, considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo” (Lino, 2013, p. 119).

Em cada mesa estavam disponíveis aguarelas, lápis, marcadores e uma folha de papel de grandes dimensões. Cada grupo escolheu, então, uma parte da história para representar graficamente. O trabalho em pequenos grupos revelou-se particularmente significativo, tendo sido observadas diferentes estratégias de colaboração e expressão. Alguns grupos optaram por utilizar apenas marcadores, outros combinaram desenho a lápis com pintura a aguarela, e houve grupos que recorreram ao decalque dos fantoches utilizados durante a leitura inicial. Por exemplo, o grupo responsável pelo fantasma escolheu reproduzi-lo a partir do modelo existente, enquanto o grupo que representou as personagens desenhou uma criança por elemento do grupo.

Figura 5 - Atividade: Vamos à Caça ao Fantasma?



No grupo responsável pela casa surgiram inicialmente algumas divergências, uma vez que cada criança pretendia desenhar apenas a sua própria casa, sem partilhar o espaço na folha. Contudo, através da negociação e do diálogo entre os elementos do grupo, com o apoio do adulto enquanto mediador das interações, foi possível chegar a um acordo e produzir um trabalho coletivo. Foram momentos que evidenciaram processos de cooperação, resolução de conflitos e tomada de decisão conjunta.

No final, as produções foram apresentadas ao grupo, nomeando-se as crianças que tinham realizado cada uma das páginas e valorizando o contributo de todos para a construção da história. Posteriormente, os trabalhos foram afixados na parede destinada à exposição de projetos realizados pelas crianças.

Nas semanas seguintes, os fantoches utilizados na história permaneceram disponíveis na área da biblioteca. De forma espontânea, várias crianças recorreram a estes materiais para brincar, recontar a história ou inventar novas narrativas, como aconteceu, por exemplo, com o J.T. e o E.V., bem como com a R.G. e o J.P. Esta reutilização autónoma dos materiais revelou a apropriação da história por parte do grupo e a sua integração no quotidiano da sala.

No final do estágio, cerca de dois meses após a realização da atividade, o livro ganhou vida definitiva. As páginas criadas pelas crianças foram reunidas e apresentadas ao grupo, sendo a história novamente lida, agora com o suporte do livro construído coletivamente, que foi elaborado e reproduzido numa gráfica. Esta decisão de adiar a apresentação do livro revelou-se intencional, permitindo verificar a memória narrativa das crianças, que demonstraram recordar com clareza a história, as sequências e algumas onomatopeias associadas, assim como o impacto das estratégias utilizadas durante e após a leitura na construção de uma ligação mais significativa do grupo à narrativa.

O momento de reconhecimento dos próprios desenhos num “livro de verdade” foi, então, vivido com grande entusiasmo e curiosidade, assim como com alguma surpresa por parte das crianças, que demonstraram admiração ao reconhecer os seus desenhos integrados

num livro produzido em formato real, reforçando o sentimento de pertença e de autoria coletiva do grupo.

Após a apresentação do livro, este foi colocado na área da biblioteca, tendo sido imediatamente escolhido por algumas crianças para exploração autônoma. Destaca-se o episódio em que a E. contou a história a uma criança recém-chegada ao grupo, a C., evidenciando a apropriação da narrativa e a dimensão relacional e partilhada da experiência.

A atividade *Vamos à caça ao fantasma?* afirmou-se, deste modo, como uma experiência integradora, na qual a literatura infantil funcionou como ponto de partida para o movimento, a expressão artística, a cooperação e a construção de significados partilhados.

3.2.3. *DESCOBRE QUEM É: VALTER HUGO MÃE*

A atividade *Descobre quem é: Valter Hugo Mãe* integrou-se numa proposta mais ampla promovida pela educadora cooperante, intitulada de *Descobre quem é*, que incentivava a apresentação progressiva de pessoas relevantes de diferentes áreas, como escritores, artistas e desportistas, ao longo das semanas.

No âmbito desta iniciativa, optou-se por apresentar às crianças o autor Valter Hugo Mãe, com o objetivo de aproximar o grupo da figura escritor e reforçar a ideia de que os livros são criados por pessoas reais, com percursos, interesses e múltiplas formas de expressão artística. Na verdade, a aproximação entre crianças e autores assume particular relevância no desenvolvimento da relação com a literatura, uma vez que a obra literária contribui para o crescimento pessoal do leitor, tal como nos dizem Silva e González (2013) “cada obra representa mais uma pedra no enriquecimento pessoal do indivíduo” (p. 33).

A atividade teve início com a projeção de uma fotografia do autor, sem qualquer contextualização prévia. A partir da imagem, foram colocadas às crianças várias questões orientadoras, como “Quem será?”, “Como acham que se chama?”, “Quantos anos vos parece ter?” e “O que acham que ele faz?”. Este momento permitiu às crianças formular

hipóteses, expressar ideias e mobilizar conhecimentos prévios, antes de ser revelada a identidade do autor e explicada a sua atividade enquanto escritor e artista. As crianças apresentaram diversas possibilidades, referindo que poderia ser ator, escritor ou até um “pintador” (F.). Também estimaram idades muito diferentes, como 30, 50 ou 80 anos, e sugeriram nomes como Rui, António ou José, tendo ainda uma criança referido que poderia ser primo ou familiar de Romero Britto, artista que haviam conhecido no *Descobre quem é* da semana anterior.

Seguidamente, foram apresentadas algumas das suas obras literárias e exemplos do seu trabalho em pintura, explicando-se que o autor escreve tanto para adultos como para crianças e partilhando algumas informações adicionais sobre a sua vida e percurso.

No momento que se seguiu, foi realizada a leitura da obra *Os Quatro Tesouros*, de Valter Hugo Mãe, cuja narrativa aborda o cuidado, as relações afetivas e a ideia de que os verdadeiros tesouros nem sempre são materiais, podendo ser as pessoas de quem gostamos e que cuidam de nós. Durante a leitura, observou-se um elevado nível de atenção e envolvimento por parte do grupo. A estrutura repetitiva da história favoreceu a participação espontânea das crianças, que começaram a antecipar e a acompanhar as falas de forma intuitiva, evidenciando escuta ativa e envolvimento coletivo. Este tipo de participação ativa das crianças no processo de aprendizagem é particularmente valorizado nas pedagogias participativas, nas quais se defende que os objetivos da educação “são os de apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp. 31-32).

Após a leitura, foi promovido um momento de diálogo em grande grupo, no qual se refletiu sobre a mensagem da história. A partir da pergunta “Quais são os vossos tesouros?”, as crianças partilharam respostas diversas e significativas, referindo a família, a mãe, o pai, os avós, animais de estimação, amigos, a educadora, as estagiárias e colegas do grupo. Este momento evidenciou a capacidade das crianças de estabelecer relações entre a narrativa e as suas próprias vivências. Efetivamente, a leitura literária constitui um processo

relacional e interpretativo, na medida em que “a leitura literária é sempre dialógica e contribui para o conhecimento do eu e do outro” (Silva e González, 2013, p. 35).

Na sequência deste diálogo, foi proposta uma atividade em pequenos grupos, dividindo-se o grupo em duas mesas, que posteriormente trocaram de atividade entre si. Numa das mesas, as crianças foram desafiadas a desenhar os seus “tesouros”, tal como os haviam identificado oralmente. Para esta atividade, foram disponibilizadas canetas de cor, um material de escrita ainda não utilizado na sala, o que gerou curiosidade e motivação acrescida. As produções revelaram diferentes níveis de envolvimento e estratégias de representação, por exemplo, algumas crianças realizaram desenhos mais simples e rápidos, enquanto outras permaneceram mais tempo na tarefa.

Na outra mesa, foi criado um atelier de exploração das obras do autor. Foram disponibilizados vários livros de Valter Hugo Mãe, bem como reproduções das suas pinturas, permitindo uma exploração livre e autónoma. Cada criança dispunha de uma folha e de lápis de carvão e de cor, podendo registar aquilo que mais lhe despertasse interesse. Os registos observados foram diversos. Por exemplo, algumas crianças desenharam personagens da história anteriormente lida, *Os Quatro Tesouros* (M.L. e A.), outras representaram o próprio autor (L.), e houve ainda quem procurasse reproduzir capas de livros (B., A., A.), incluindo as letras do título (J.T.). Este momento evidenciou diferentes formas de relação com a obra, com o autor e com os elementos visuais e narrativos apresentados.

Após o lanche da manhã e o recreio, e antes do momento de brincadeira livre nas áreas da sala, foi apresentada uma nova área provisória: a área do hospital. Esta decisão teve como objetivo dar continuidade simbólica à história trabalhada durante a manhã, que abordava o cuidado e incluía referências ao contexto hospitalar. A área foi organizada com diversos materiais trazidos de casa e da sala, como caixas de medicamentos, pensos, compressas, seringas de brincar, lenços, máscaras, frascos de plástico, óculos e uma fita identificativa de médico, permitindo às crianças brincar a cuidar uns dos outros. Trata-se de um tipo de brincadeira simbólica que assume particular importância no desenvolvimento infantil,

uma vez que, através da exploração de diferentes papéis sociais, as crianças constroem significados sobre o mundo que as rodeia. Como refere Montessori (2017) sobre a criança, “a atividade leva-a ao comportamento normal do ser humano, porque não é apenas uma atividade comum como acontece no caso de um adulto, é uma necessidade da vida” (p. 256).

Esta área revelou-se muito requisitada, sendo necessário prolongar a sua presença na sala ao longo do resto da semana, dado que apenas quatro crianças podiam utilizá-la em simultâneo. As crianças O., T., E. e F. destacaram-se pelo envolvimento frequente neste espaço, onde brincavam assumindo papéis de médico e paciente ou recriando situações de cuidado entre médico, criança e mãe ou pai.

No período da tarde, após o almoço, no momento de grande grupo, foi apresentado às crianças um vídeo enviado pelo próprio autor, no qual Valter Hugo Mãe se dirigia diretamente ao grupo e à escola, enviando um abraço e incentivando-as a serem felizes e a lerem muitos livros. A reação do grupo foi de grande entusiasmo e surpresa, sendo visível a dificuldade em compreender como o autor poderia saber quem elas eram. Este momento reforçou a ligação afetiva ao autor e despertou o desejo de agradecer e enviar um abraço de volta.

De seguida, foi realizada a leitura da obra *A Verdadeira História dos Pássaros*, de Valter Hugo Mãe, que aborda a história de um vento que se sente sozinho e procura animais para ensinar a voar. As ilustrações apelativas e o uso de palavras inventadas pelo autor e sonoramente marcantes, como “passarocos” e “galinholas”, suscitaram riso, curiosidade e envolvimento por parte do grupo. Após a leitura, foi promovido um breve diálogo para compreender o que as crianças tinham interpretado da história e para reconstruir coletivamente os acontecimentos narrados. Neste sentido, a exploração da linguagem literária na infância assume particular importância, uma vez que, como refere Colomer (2002), citada por Silva e González (2013), a literatura permite à criança “evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem” (p. 36).

Posteriormente, as mesas encontravam-se já preparadas com cartolinas de várias cores, cada uma com um pássaro desenhado, bem como cola, tesouras, pedaços de papel *craft* e plumas que imitavam penas. As crianças foram, então, desafiadas a criar o seu próprio “passaroco”, recortando o pássaro e decorando-o livremente. As estratégias utilizadas foram diversas. Por exemplo, algumas crianças recorreram apenas à utilização de plumas, outras apenas ao papel *craft*, enquanto outras combinaram ambos os materiais, variando cores e texturas. À medida que iam concluindo o trabalho, cada criança escolhia um olho e uma espátula colorida de madeira, que eram posteriormente fixados com cola quente pela estagiária e pela díade, permitindo que o pássaro pudesse ser segurado.

Após o lanche da tarde, foi proposto um momento de exploração no exterior, perguntando às crianças se queriam ir “ensinar os seus pássaros a voar”. As crianças aceitaram a proposta com grande entusiasmo e correram pelo espaço exterior com os pássaros no ar por um longo período, algumas individualmente e outras em interação com os pares, prolongando a experiência de forma lúdica e corporal.

Figura 6 - Atividade: A Verdadeira História dos Pássaros



No final, e tal como havia sido manifestado esse interesse pelas crianças, o grupo reuniu-se para enviar uma mensagem de agradecimento ao autor, mostrando os pássaros criados e enviando um abraço coletivo. Várias crianças quiseram falar perante a câmara, destacando-se particularmente a participação da M.L., que, apesar de revelar habitualmente dificuldade em falar em momentos de exposição individual, manifestou vontade de intervir, surpreendendo pela sua iniciativa. Como forma de dar visibilidade e

continuidade ao trabalho desenvolvido, os desenhos dos *Quatro Tesouros* foram afixados na parede habitualmente destinada aos projetos das crianças, e alguns dos registos realizados a partir das obras do autor foram colocados na parede da área da casinha, simulando quadros. Foram ainda incluídos o nome, fotografias do autor e imagens das suas obras numa cartolina previamente criada alusiva ao *Descobre quem é*, que se vai alterando à medida que são apresentadas novas personalidades. Esta cartolina permaneceu afixada na parede da sala e, posteriormente, as imagens e informações foram arquivadas numa capa de micas, juntamente com os registos de outros autores apresentados, sendo colocada na área da biblioteca para que as crianças possam visitar os artistas já conhecidos e as aprendizagens realizadas.

Esta experiência revelou-se significativa pela forma como promoveu uma relação próxima com a literatura, integrando leitura, diálogo, expressão plástica, jogo simbólico, movimento e envolvimento emocional. Neste sentido, a literatura infantil pode constituir, como referem Silva e González (2013), “um potencial instrumento de humanização” (p. 35), contribuindo para o desenvolvimento de relações afetivas com os livros, com os autores e com o próprio ato de ler.

3.2.4. OS CONTOS DE FADAS

a) *DESCOBRE QUEM É*: CHARLES PERRAULT

A apresentação de Charles Perrault integrou-se na sequência de atividades sobre contos de fadas, com o objetivo de dar a conhecer às crianças um autor clássico e introduzi-las neste universo narrativo. Esta opção fundamenta-se na relevância cultural e simbólica dos contos de fadas na infância, sendo que “o conto de fadas é o acontecimento cultural e social mais importante na vida de quase todas as crianças” (Zipes, 1986, p. 9). A atividade iniciou-se com a projeção de uma imagem do autor, sem identificação, promovendo um momento de diálogo em grande grupo, no qual as crianças foram incentivadas a observar, formular hipóteses e expressar ideias sobre a sua identidade e profissão.

Tendo em conta o carácter antigo da imagem projetada, foi introduzido um elemento visual adicional, a imagem de uma pena de escrita, que funcionou simultaneamente como pista e como oportunidade de aprendizagem. A partir deste elemento, desenvolveu-se uma breve conversa sobre a forma como se escrevia antigamente, para que servissem as penas e como os textos eram registados no passado. Este momento permitiu que, progressivamente, as crianças chegassem à conclusão de que o homem apresentado poderia ser um escritor, construindo o conhecimento de forma participada e dialogada.

Após este momento, foi revelada a identidade do autor, bem como informações básicas sobre a sua origem e contexto histórico. Introduziu-se, então, a ideia de que Charles Perrault é considerado o “pai dos contos de fadas”, servindo de ponto de partida para um diálogo em grande grupo sobre este género. As respostas das crianças evidenciaram diferentes compreensões, como “histórias sobre fadas” (R.), “magia” (A.), “dragões” (J.T.) ou “heróis” (E.G.), permitindo construir uma noção mais alargada de conto de fadas como narrativa associada ao imaginário e ao fantástico.

Esta abordagem revelou-se particularmente pertinente, uma vez que o conto de fadas, como refere Bettelheim (2025), “procede de uma forma que se conforma com a maneira de pensar da criança e com aquilo por que ela vive” (p. 71), o que ajuda a compreender a facilidade com que as crianças mobilizaram referências associadas à magia, ao maravilhoso e ao heroísmo. Também Michel (1976) sublinha esta proximidade entre o conto e o pensamento infantil ao afirmar que “a imagética do conto é uma linguagem própria do conto, uma linguagem primeira que não coincide necessariamente com a língua que utiliza” (p. 122). Neste sentido, a conversa inicial permitiu não apenas recolher ideias prévias das crianças, mas também legitimar essas associações como ponto de partida para uma exploração mais aprofundada do género.

Seguidamente, foram apresentados alguns dos contos de fadas escritos por Charles Perrault, recorrendo à projeção de várias capas de livros correspondentes a cada história. Esta opção permitiu evidenciar que uma mesma narrativa pode ser contada e representada de múltiplas formas, existindo diferentes livros, ilustrações e interpretações

visuais para o mesmo conto, sendo histórias que circulam, se transformam e se reconfiguram ao longo do tempo. As imagens foram apresentadas sem identificação prévia do título, desafiando as crianças a reconhecer e a adivinhar as histórias representadas. Contos como *O Gato das Botas*, *O Capuchinho Vermelho* e *A Cinderela* foram rapidamente identificados, evidenciando familiaridade com estas narrativas, enquanto outros, como *O Barba Azul* ou *O Pequeno Polegar*, surgiram como novidades para o grupo.

Este momento revelou-se significativo para introduzir as crianças ao património dos contos de fadas, valorizando os seus conhecimentos prévios e promovendo a descoberta de novas histórias. Permitiu também criar um enquadramento cultural para as experiências seguintes, favorecendo uma aproximação mais intencional a este universo. De acordo com Gómez del Manzano (1986), “a grande força da literatura infantil é a criança” (p. 17), sendo a exploração das narrativas mais significativa quando parte da sua curiosidade e formas de interpretação.

Desta forma, a apresentação de Charles Perrault constituiu uma base importante para contextualizar e aprofundar o trabalho com os contos tradicionais.

b) O CAPUCHINHO VERMELHO: LEITURA E DRAMATIZAÇÃO

No seguimento da introdução aos contos de fadas e à figura de Charles Perrault, foi tomada a decisão pedagógica de explorar com o grupo o conto *O Capuchinho Vermelho*. Esta escolha constituiu também um desafio pessoal enquanto futura educadora, uma vez que se tratava de uma história em relação à qual existia inicialmente alguma resistência, associada à presença de elementos considerados violentos ou perturbadores, como o lobo que engana e devora a avó e a menina. No entanto, a leitura aprofundada sobre os contos de fadas e a reflexão sobre o seu significado simbólico conduziram a uma reformulação desta perspetiva, permitindo reconhecer o potencial educativo deste tipo de narrativa e a sua possível adequação ao trabalho com crianças em idade pré-escolar. Importa recordar que muitos dos contos que hoje integram o repertório da literatura infantil possuem uma longa tradição cultural, tendo circulado ao longo dos séculos através de múltiplas adaptações e versões. Nesse sentido, Araújo (2008) remete-nos para o século XVIII,

referindo que “contos de Perrault (...) vão sendo traduzidos e fazem parte das leituras das crianças portuguesas” (p. 106), demonstrando a presença destas narrativas na cultura literária dirigida à infância.

Partindo deste enquadramento, procedeu-se à leitura do conto com o grupo, a partir de um livro ilustrado que apresentava três níveis de leitura distintos, isto é, um nível composto por palavras soltas, outro com frases curtas e um terceiro com a narrativa mais detalhada. Optou-se, inicialmente, pela leitura da versão mais pormenorizada, acompanhada da utilização de um fantoche antigo, trazido de casa, que reunia numa única figura as personagens do lobo, da avó e do Capuchinho Vermelho. À medida que a história era contada, o fantoche era manipulado e rodado, permitindo às crianças visualizar a personagem correspondente a cada momento da narrativa, o que despertou, de imediato, o interesse do grupo.

Figura 7 - Leitura e Dramatização: O Capuchinho Vermelho



No final da história, foi promovido um momento de conversa em grande grupo sobre os ensinamentos do conto. As crianças referiram, de forma espontânea, acontecimentos centrais da narrativa, como o facto de o lobo ter comido a avó e o Capuchinho Vermelho. Contudo, tornou-se evidente que o aspeto mais significativo para o grupo foi a compreensão de que a personagem principal se colocou em perigo por não ter ouvido os conselhos da mãe, ter desobedecido e, ainda, ter falado com um estranho. Neste sentido, a literatura infantil pode constituir um espaço privilegiado de reflexão sobre as relações humanas e sobre situações da vida quotidiana, uma vez que as narrativas literárias

“representam o poder da palavra contra o impoder do silêncio” (Silva & González, 2013, p. 35).

Após este momento de reflexão, foi proposta uma dramatização do conto. Com recurso a lenços, acessórios trazidos de casa e materiais já existentes na sala, as crianças puderam, em pequenos grupos, representar a história, encarnando as diferentes personagens. Durante a dramatização, a história foi novamente lida, desta vez recorrendo ao nível intermédio do texto, permitindo que as crianças acompanhassem a narrativa com frases curtas e repetidas, como as perguntas “Porque tens os olhos tão grandes?” e as respostas “Para te comer melhor!”. A adesão do grupo foi imediata e generalizada, com praticamente todas as crianças a manifestarem vontade de participar, algumas delas repetindo a experiência mais do que uma vez. A possibilidade de representar corporalmente as histórias revela-se particularmente significativa nesta fase do desenvolvimento, uma vez que as crianças comunicam e constroem significados através de múltiplas linguagens, incluindo os gestos, as palavras, o movimento e o jogo dramático (Lino, 2013).

O envolvimento foi tão elevado que, caso não tivesse sido necessário interromper a atividade para o momento do lanche, esta teria prosseguido por mais tempo, tal era o interesse demonstrado pelas crianças. Esta situação constituiu um momento significativo de reflexão profissional, evidenciando a importância de, sempre que possível, respeitar o ritmo e o envolvimento do grupo, reconhecendo que a flexibilidade na gestão do tempo pode potenciar aprendizagens mais profundas e significativas. Destaca-se ainda a participação ativa de crianças que habitualmente revelavam menor iniciativa em atividades de grande grupo, como foi o caso da M.L., que assumiu o papel de Capuchinho Vermelho por iniciativa própria, verbalizando as falas da personagem. Embora o tenha feito com alguma timidez e insegurança, este momento revelou uma crescente disposição para participar e intervir na dinâmica do grupo.

Após o lanche, durante o período de exploração livre das áreas da sala, os materiais utilizados na dramatização, como o livro, o fantoche e os acessórios, foram colocados na área da biblioteca. Rapidamente se verificou uma grande afluência a este espaço, com

várias crianças a procurarem dar continuidade à atividade de forma autónoma, como aconteceu com a., a E., a M.L., o L. e o B. As crianças organizaram-se espontaneamente para reencenar a história, distribuindo papéis, ajudando-se mutuamente a vestir os acessórios e reproduzindo as falas da narrativa sem intervenção do adulto. Noutras situações, como no caso do J.P. e da R.G., o fantoche foi utilizado para recontar a história, explorando as diferentes faces da figura e reconstruindo a sequência narrativa. Este prolongamento espontâneo da atividade evidenciou a apropriação da história por parte das crianças e a sua integração no brincar livre, reforçando a importância da leitura e da dramatização como experiências significativas, capazes de gerar continuidade, iniciativa e envolvimento profundo no contexto do pré-escolar.

c) ATELIER DE CONTOS DE FADAS

O atelier de contos de fadas foi concebido como um momento de exploração livre e intencional dos livros, com o objetivo de proporcionar às crianças uma experiência de leitura marcada pela calma, pelo prazer e pela autonomia. Ao longo de vários dias, procedeu-se à recolha de diferentes contos de fadas. Alguns dos livros encontravam-se já nos armários da sala e na sala de acolhimento, outros foram requisitados à biblioteca, e outros ainda foram trazidos de casa, pedidos a familiares ou adquiridos especificamente para esta atividade. Esta diversidade procurou ampliar as possibilidades de exploração e oferecer múltiplas formas de contacto com o universo dos contos de fadas, reconhecendo que a literatura pode “oferecer às novas gerações as distintas formas de representação da realidade” (Colomer, 2002, cit. por Silva & González, 2013, p. 36) e, simultaneamente, possibilitar que as crianças imaginem, observem e interpretem o mundo através da linguagem literária.

Para a realização do atelier, o grupo foi dividido em duas mesas. No centro de cada mesa foram dispostos vários livros, cuidadosamente organizados de forma acessível, tendo sido colocada música calma como fundo sonoro. Às crianças foi apenas solicitado que explorassem os livros de forma tranquila, respeitando o silêncio e a leitura dos colegas. Não foram dadas instruções sobre o que deveriam fazer com os livros, permitindo que

cada criança escolhesse livremente como, quanto tempo e de que forma gostaria de os explorar. Esta opção pedagógica procurou valorizar a relação espontânea da criança com o livro. Como referem Silva e González (2013), “é possível argumentar que é a fruição estética que desencadeia toda e qualquer função educativa que à literatura se possa atribuir” (p. 40).

O papel do adulto centrou-se na observação atenta dos comportamentos e das estratégias utilizadas pelas crianças durante a exploração, o que permitiu recolher informação relevante sobre a forma como cada criança se relacionava com os livros, os tempos de concentração, as estratégias de leitura e as interações estabelecidas com os pares, sendo que cabe ao educador observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo” (DL n.º 241/2001, art.º 3.º, ponto 3 alínea a)).

Rapidamente, cada criança escolheu um livro e iniciou a sua exploração, tornando evidentes diferentes formas de interação com os materiais. A O., que habitualmente revela dificuldades de concentração, mostrou-se bastante envolvida, embora tenha mudado de livro várias vezes ao longo da atividade. O C., também identificado com dificuldades de atenção, permaneceu durante um período prolongado a explorar a história *Capuchinho Vermelho*, anteriormente lida em grande grupo, e, ao trocar de livro, escolheu novamente a mesma narrativa, mas numa edição diferente, verbalizando espontaneamente partes da história com grande precisão. O E.G. revelou uma exploração atenta e cuidada dos livros, observando demoradamente as imagens, enquanto o M.P., que geralmente apresenta dificuldade em manter a atenção, surpreendeu pelo tempo de envolvimento e interesse demonstrado.

O D., mantendo o seu perfil mais reservado, explorou os livros em silêncio, de forma calma e concentrada. Por sua vez, a C. e a E. iam contando a história em voz alta à medida que folheavam os livros, construindo narrativas a partir das imagens observadas. Em alguns casos, a exploração assumiu uma dimensão partilhada, como aconteceu com o V. e o D., que exploraram um livro em conjunto, bem como com o M. e o J., que partilharam a leitura

de forma colaborativa. Já o A. e o A. folhearam os livros de forma mais rápida e superficial, perdendo o interesse em pouco tempo e permanecendo posteriormente à espera do término da atividade, evidenciando diferentes ritmos e disposições para este tipo de proposta.

Quando se tornou evidente que as crianças já haviam explorado a maioria dos livros disponíveis em cada mesa, procedeu-se à troca dos contos entre as mesas, permitindo o contacto com novas histórias. Neste momento, algumas crianças manifestaram o desejo de manter determinados livros na sua mesa, por ainda não os terem explorado ou por quererem continuar a leitura, como foi o caso do E.G. e do E.V., o que evidenciou o envolvimento e o interesse construídos ao longo da atividade.

Figura 8 - Atelier de Contos de Fadas



Este atelier revelou-se um momento particularmente significativo para observar a diversidade de formas de exploração, os diferentes níveis de concentração e as estratégias individuais e partilhadas de relação com os livros. A ausência de direcionamento direto e a valorização da escolha permitiram que cada criança se relacionasse com os contos de fadas de acordo com o seu ritmo, interesse e forma própria de estar na atividade, contribuindo para uma experiência de leitura tranquila, prazerosa e significativa.

e) UM CONTO À ESCOLHA: PARTICIPAÇÃO E DECISÃO EM GRUPO

Na sequência do atelier de contos de fadas, e aproveitando os livros em formato miniatura levados para a sala, surgiu a intenção de responder ao interesse manifestado pelas crianças em ouvir as histórias desses contos, para além da observação das imagens. Assim, no momento inicial da manhã, em grande grupo, foram apresentados seis desses livros e proposto às crianças que escolhessem qual a história que gostariam de ouvir, reconhecendo, como defendem as OCEPE, que “a participação das crianças no processo educativo constitui uma condição de organização democrática do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Perante a diversidade de preferências expressas pelo grupo, optou-se por realizar uma votação, transformando este momento numa experiência de participação democrática e de integração de aprendizagens matemáticas. Numa folha de grandes dimensões, foram escritos os títulos dos seis contos, organizados sob a forma de uma tabela simples. À vez, uma criança era chamada para o centro e ficava responsável por registar os votos. Para cada conto, perguntava-se ao grupo quem gostaria de ouvir essa história e as crianças levantavam o braço. Em seguida, a criança responsável contava os votos, registando um traço por cada criança junto ao título correspondente e, no final, o numeral correspondente.

Este momento permitiu às crianças participar ativamente na tomada de decisão do grupo, compreender que nem sempre a sua preferência individual corresponde à escolha coletiva e contactar com noções matemáticas elementares, como a contagem, a correspondência termo a termo e a comparação de quantidades. Neste sentido, a dinâmica desenvolvida contribuiu para “criar oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida” (DL n.º 241/2001, art.º 3.º, ponto III, n.º 3, alínea c)).

O envolvimento foi elevado, sendo visível o interesse das crianças em acompanhar o registo dos votos e em antecipar qual seria o conto mais escolhido. Neste sentido, a participação das crianças na organização da vida do grupo constitui um aspeto

fundamental da educação de infância, uma vez que o educador deve promover oportunidades para que as crianças participem em atividades e projetos de iniciativa do grupo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da cooperação (DL n.º 241/2001, art.º 3.º, ponto 4, alínea b)).

Concluída a votação, o conto selecionado pelo grupo foi *A Roupa Nova do Rei*. A história foi apresentada em grande grupo, em díade. Tratando-se de um livro de pequenas dimensões, o foco da leitura não esteve centrado nas ilustrações, mas sobretudo na escuta atenta da narrativa. Esta opção foi intencional, procurando evidenciar que os livros podem assumir diferentes formatos e tamanhos e, ainda assim, proporcionar histórias interessantes. Neste sentido, a literatura infantil pode apresentar-se em suportes muito diversos, mantendo o seu valor enquanto experiência estética e interpretativa, uma vez que, como referem Silva e González (2013), importa reconhecer “a qualidade estético-literária dos textos” (p. 40).

Durante a leitura, observou-se um bom nível de envolvimento por parte do grupo, embora algumas crianças tenham demonstrado dificuldade em compreender plenamente o desenlace da história, uma vez que se trata de um conto assente na ironia, em que o rei é enganado ao acreditar que possui uma roupa invisível, supostamente visível apenas para pessoas inteligentes. No momento final, foi promovida uma conversa em grande grupo para clarificar o que realmente havia acontecido na história, explicando-se que o rei e as outras personagens fingiam ver a roupa por receio de admitir que não a viam e, desse modo, não serem consideradas inteligentes. Após esta explicação, as crianças demonstraram compreensão da narrativa e reagiram com riso e surpresa, achando graça à situação vivida pelas personagens. Esta interpretação conjunta confirmou que a leitura pode e deve ser construída dialogicamente no grupo, com a compreensão das histórias partilhada e discutida.

Foi um momento que permitiu consolidar a leitura como uma experiência partilhada e significativa, reforçando a ideia de que as histórias podem ser escolhidas pelo grupo, discutidas e reinterpretadas coletivamente. A dinâmica desenvolvida evidenciou ainda a

possibilidade de articular a literatura infantil com outras áreas de aprendizagem, como a matemática e a área de formação pessoal e social, valorizando a participação, a escuta e a construção conjunta de decisões no cotidiano do contexto pré-escolar.

REFLEXÃO FINAL

A realização da Prática Educativa Supervisionada, em contextos de creche e de educação pré-escolar, constituiu uma experiência determinante e privilegiada de construção de saber profissional, na medida em que foi possível mobilizar conhecimentos teóricos e confrontá-los com a complexidade de práticas concretas. Esta fase no do percurso de formação, marcado por desafios, aprendizagens e momentos de reflexão que contribuíram para a edificação de uma identidade enquanto futura educadora de infância. Desta forma, ficou evidente que a prática educativa se constrói através de um processo contínuo de observação, de escuta e de adaptação às características e necessidades de cada grupo, exigindo uma postura atenta e disponível para a mudança.

Ao longo deste percurso, a observação assumiu-se como um instrumento central da ação pedagógica, permitindo compreender os interesses, ritmos e formas de participação das crianças. A possibilidade de assumir, em diversos momentos, uma posição mais observadora revelou-se fundamental para a construção de uma intervenção mais intencional e significativa, reforçando a ideia de que observar implica escutar, interpretar e tomar decisões fundamentadas, em linha com o Perfil Geral de Desempenho do Educador, que destaca a importância de recorrer “à investigação e à reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, art.º 4.º, alínea a)).

Em contexto de creche, um dos desafios decorreu da integração da literatura infantil no quotidiano do grupo, tendo em conta conceções previamente existentes na equipa educativa. A ausência de livros acessíveis às crianças e a preocupação com a sua preservação exigiram um processo gradual de adaptação. A partir de uma intervenção sustentada na observação e na valorização das iniciativas das crianças, foi possível introduzir os livros de forma progressiva, demonstrando que o contacto livre com a literatura pode ser significativo desde os primeiros anos. Este processo revelou-se exigente, mas enriquecedor, permitindo ajustar práticas, reforçar a confiança nas capacidades das crianças e promover uma maior autonomia na relação com os materiais.

Em contexto de EPE, os desafios assumiram uma natureza distinta, sobretudo ao nível do menor interesse das crianças pelas experiências de leitura. Tornou-se evidente que o envolvimento nem sempre era imediato, exigindo uma mediação mais intencional e diversificada. A exploração de diferentes formas de apresentação das histórias, através da expressividade, da entoação e do corpo, contribuiu para tornar estes momentos mais dinâmicos e participativos, sendo possível observar uma evolução progressiva no interesse, na escuta e na procura pela área da biblioteca, revelando uma relação mais próxima e autónoma das crianças com os livros.

Estas experiências permitiram compreender que o envolvimento das crianças na leitura não depende apenas da presença dos livros, mas, sobretudo, da forma como estes são mediados e integrados no quotidiano. Foi notória a importância de partir dos interesses das crianças e de promover a sua participação ativa, em consonância com o que defendem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Neste processo, a literatura constituiu um recurso privilegiado para articular diferentes áreas do saber, promover aprendizagens integradas, bem como o bem-estar e o envolvimento das crianças. Como refere Zipes (2012), “histórias não só contribuem para a criação da nossa própria narrativa como também para tecer laços das relações sociais” (p. 4), ideia que se confirmou ao longo da prática, particularmente nos momentos de partilha e interação em torno das histórias.

Para além das aprendizagens em contexto educativo, este percurso teve também impacto ao nível pessoal, conduzindo a uma reaproximação aos hábitos de leitura. A consciência do educador enquanto modelo reforçou a importância de práticas coerentes com os valores que se pretendem transmitir, reconhecendo o papel do exemplo na construção do gosto pela leitura e na criação de uma relação positiva com os livros.

Apesar das potencialidades identificadas, o percurso não esteve isento de dificuldades, nomeadamente ao nível da gestão da intervenção pedagógica, do equilíbrio entre orientação e autonomia e da adaptação a diferentes contextos. Acresce a necessidade de conciliar as intenções pedagógicas com dinâmicas institucionais e rotinas já estabelecidas, o que exigiu uma gestão flexível e uma constante capacidade de adaptação. Estas

exigências evidenciaram a complexidade da ação educativa e a necessidade de uma reflexão contínua sobre a prática. Ainda assim, estas vivências contribuíram para o desenvolvimento de uma intervenção mais consciente, crítica e ajustada.

Paralelamente, os desafios contemporâneos associados à crescente presença de estímulos digitais reforçam a necessidade de promover experiências que favoreçam a atenção e o envolvimento. Como refere Nikolajeva (1996), estes “influenciam as habilidades de leitura das crianças, entre outras coisas, reduzem o tempo de atenção e afetam o uso da gramática” (p. 112), evidenciando a importância de valorizar o contacto com a literatura.

Importa ainda destacar o papel do educador na organização do ambiente educativo, criando condições que favoreçam a participação e a exploração. A organização do espaço e dos materiais influencia diretamente o envolvimento das crianças, em consonância com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, que atribui ao educador a responsabilidade de “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular” (Decreto-Lei n.º 241/2001, art.º 3.º, n.º 2, alínea a)).

Em síntese, este percurso permitiu consolidar a compreensão de que a literatura infantil, quando mediada de forma intencional, sensível e ajustada, assume um papel determinante na promoção do envolvimento, do bem-estar e das aprendizagens das crianças. respondendo à questão de investigação que orientou este RE.

Para o futuro, reconhece-se a importância de continuar a investir na formação e na reflexão sobre a prática, assumindo uma postura investigativa e aberta à aprendizagem contínua, orientada para a construção de uma prática educativa cada vez mais consciente, crítica e centrada na criança, na qual a literatura ocupa um lugar significativo enquanto mediadora de experiências com sentido, reafirmando-se que não é o livro que educa, mas o modo como se constrói, com a criança, o encontro com ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BIBLIOGRAFIA ATIVA

- Bauer, J. (1998). *A Rainha das Cores*. O Bichinho de Conto.
- Cancela, R. (2025). *Bolinha de Sabão*. The Poets and Dragons Society.
- Davidson, S. (s.d.). *A Roupas Nova do Rei*. (H. C. Andersen, autor original). Jacarandá.
- Flyte, M. (2016). *A Caixa*. Minutos de Leitura.
- Hemming, A. (2023). *Essa Flor é Minha*. Jacarandá
- Mãe, V. H. (2009). *A Verdadeira História dos Pássaros*. QuidNovi.
- Mãe, V. H. (2011). *Quatro Tesouros*. Alfaguara
- Perrault, C. (2004). *Contos ou Histórias dos Tempos Idos*. Publicações europa-américa.
- Rosen, M. (2004). *Vamos à Caça do Urso*. Editorial Caminho.
- Soares, L. D. (2001). *Todos no Sofá*. Livros Horizonte.

2. BIBLIOGRAFIA PASSIVA

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, M. A. T. (2008). *A emancipação da literatura infantil*. Campo das Letras.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (cap. 2). Porto Editora.
- Bettelheim, B. (2025). *A psicanálise dos contos de fadas* (16.^a ed.). Bertrand Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Edições 70.

- Bryant, S. C. (1985). *El arte de contar cuentos*. Hogar del libro.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literária en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- 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*, XIII(2), 355-379.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto Editores.
- Desmurget, M. (2024). *Ponham-nos a ler! A leitura como antídoto para os cretinos digitais*. Contraponto Editores.
- Flores, M. A. & Silva, C. (2019). Investigação-ação: reflexão, ação e transformação. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 9-13.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Pessoas com menos de três anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Penso.
- Gómez del Manzano, M. (1986). *Cómo hacer a un niño lector*. Narcea, S. A. de ediciones.
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz: Contributos para uma pedagogia da leitura* (2ª ed.). Editorial Caminho.
- Granja, C. N. (2024). *A arte de gostar de ler: Ousar, refletir e apontar soluções práticas para a leitura*. Livros Horizonte.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.
- Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005a). *Escala de observação do bem-Estar e envolvimento da Criança*. KU Leuven.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005b). *Well-being and involvement in care settings: A process oriented self-evaluation instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven.

- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325-335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Leland, C., Lewison, M., & Harste, J. C. (2013). *Teaching children's literature: It's critical!* Routledge.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lousada, V. J. G. (2002). A criança e o imaginário no conto de Miguel Torga. In Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 99-109). ASA Editores.
- Machado, J. B. (2002). A literatura infantil e as novas tecnologias. In Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 154-170). ASA Editores.
- Marques, A. (coord.) (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mendes, T., & Cebola, G. (2018). A literatura infantil e a matemática na educação pré-escolar: Uma relação (im)provável? *Educação Matemática em Revista*, (38), 55-70. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Michel, J. (1976). *L'imaginaire de l'enfant: Les contes*. Fernand Nathan.
- Montessori, M. (2017). *A mente da criança*. Kírion.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature comes of age: Toward a new Aesthetic*. Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia em participação em creche: A perspetiva da associação criança. Em Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.), *Educação em creche: Participação e diversidade (cap. 1)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 27-54). Porto Editora.
- Patrão, I. & Sampaio, D. (2016). *Dependências online: O poder das tecnologias*. PACTOR.

- Portugal, G. & Leavers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Santos (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança. In Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 116-121). ASA Editores.
- Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (Orgs.). (2004). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.
- Silva, M. M., & González, I. M. (2013). *Literatura para a infância e a juventude e educação literária*. Deriva Editores.
- Stacey, S. (2025). *Documentação pedagógica: Compartilhando o pensamento das crianças e dos professores na educação infantil* (2ª Ed.). Penso.
- UNESCO. (2021). *Remaining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave: La competencia lectora según PISA*. Editorial GRAÓ.
- Zipes, J. (1986). *Les contes de fées et l'art de la subversion*. Payot.
- Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre*. Princeton University Press.

2.1. DOCUMENTOS LEGAIS

- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, I Série-A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República n.º 201, I Série-A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631838>

Despacho Conjunto n.º 258/97 do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (1997). *Normas relativas às condições de instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e creches*. Diário da República n.º 196, II Série de 26/08/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1428462>

Lei n.º 5/97 (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34, 1.ª Série-A, de 10 de fevereiro de 1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Portaria n.º 262/2011 (2011). *Estabelece as condições de organização e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1.ª Série, de 31 de agosto de 2011. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

2.2. DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS/NÃO PUBLICADOS

Caracterização do Grupo de Educação Pré-Escolar. (2025/2026). [doc. fornecido em contexto de sala de atividades]

Martins, C. F. (2023). *Os contributos da literatura infantil no desenvolvimento e na construção de aprendizagens das crianças* [Relatório de Estágio de Mestrado]. Universidade do Minho.

Mateiro, V. S. C. (2018). *A literatura infantil no pré-escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação* [Relatório Final de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Plano Pedagógico de Grupo de Creche. (2024/2025).

Projeto Educativo do Agrupamento de Educação Pré-Escolar. (2025–2028).

Raimundo, A. F. D. (2020). *Prática de ensino supervisionada – O livro de literatura para a infância como suporte didático pedagógico para a prática docente* [Relatório de Estágio de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

**A Literatura Infantil na Prática Pedagógica
na Educação de Infância**
Bárbara Maria Lemos Gomes de Freitas