



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Trânsitos entre livros e as expressões artísticas com crianças
dos 0 aos 6 anos**

Maria Saragoça Pilar

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2026





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Trânsitos entre livros e as expressões artísticas com crianças
dos 0 aos 6 anos**

Maria Saragoça Pilar

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2026





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2026



Quando lê para as crianças, considera que é um bom modelo, evidenciando e transmitindo-lhes o prazer e a satisfação que sente no momento? Os momentos de leitura de histórias são agradáveis e sentidos como positivos?

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 74)

Agradecimentos

Estando agora a concluir o meu percurso académico na Universidade de Évora, não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta cidade, que foi casa para mim durante os últimos 5 anos.

À minha família, que, sendo tão grande e cheia de crianças, foi a minha maior motivação, o meu melhor “campo de treino” e o meu maior incentivo para continuar.

À minha avó, um agradecimento especial, por me ouvir falar durante horas e horas sobre o meu dia-a-dia, os meus dramas, teorias malucas e as minhas ansiedades sem nunca se cansar. Por todas as velinhas acesas ao longo destes cinco anos e por todas as vezes que liguei a pedir para rezar por mim. Deu certo.

À Pitxu, por toda a companhia, pelo conforto nos dias mais difíceis e por tornar todos os momentos mais leves.

Às minhas amigas de Campo Maior, Farfa, Ruivo, Raquel e Bia, pela amizade e por nunca me deixarem esquecer quem sou. Por me fazerem acreditar que, daqui a 10 anos, os vossos filhos estarão na sala da tia! À Bruna, por ter sido o conforto de Campo Maior em Évora, em qualquer uma das nossas casas.

Às minhas amigas e afilhadas de Évora, por vos ter conhecido e ter partilhado esta etapa tão importante da minha vida. Obrigada por aturarem o meu feitio, por alinharem em todas as minhas loucuras e por tentarem todos os dias que eu seja carinhosa, tentaram... Por todas as festas, trabalhos de grupo, jantares, fofocas, terapia de compras e suporte sempre que qualquer uma precisou. Que um dia consigamos encontrar-nos numa escola e lembrar os tempos de Universidade.

Um agradecimento especial à Catarina e à Maria, que caminharam comigo ao longo destes dois anos de mestrado, onde sofremos, celebrámos e crescemos juntas. Levo-vos comigo para sempre. À Constança, por tantas vezes ser o meu corretor gramatical e a teoria que me faltava. E à nossa tão querida Concha House, que foi muito mais do que uma casa para todas nós. Foi refúgio, um espaço de desabafos e choros, risos e memórias que ficarão para a vida.

Às educadoras cooperantes, pela partilha de conhecimentos, por orientarem a minha prática e por contribuírem de forma tão significativa para a minha formação enquanto futura educadora. À Isabel, por me ter dado a conhecer tão bem o que é o

Movimento da Escola Moderna. À Rita, por tanta pipoca que saltou e por me ter dado o espaço que eu precisava.

À Professora Ana Artur, a minha orientadora em ambos os estágios, deixo um agradecimento muito especial pela disponibilidade, dedicação, preocupação e por ter sido, sem dúvida, uma das minhas maiores ajudas ao longo deste percurso.

À Professora Ângela Balça, por ter aceitado ser minha orientadora e por todo o apoio e disponibilidade que demonstrou ao longo destes dois anos!

Um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de aprender e crescer ao longo deste percurso. Foram elas que deram o verdadeiro sentido a este caminho, lembrando-me todos os dias da importância de educar com amor e de criar oportunidades de aprendizagem nas mais pequenas coisas.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte deste caminho, o meu muito obrigada.

Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância e Creche:

Trânsitos entre a Literatura Infantil e as Expressões Artísticas

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a finalidade de obtenção do grau de mestre. Este desenvolveu-se nas valências de creche e jardim de infância, tendo como questão de investigação “De que forma a articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas pode promover o envolvimento das crianças com os livros, em contexto de creche e de jardim de infância?”.

Para a realização deste estudo foi utilizada uma metodologia aproximada à investigação-ação, recorrendo a diversos instrumentos como um diário de investigação, fotografias, vídeos e tabelas de planificação, bem como técnicas, servindo de exemplo a observação participante. Ambos os aspetos concernem à produção e recolha de dados, de onde surgiram as reflexões e análises da minha prática e das práticas observadas.

Espera-se que as crianças, através das expressões artísticas, demonstrem mais interesse pelo objeto livro e passem a apreciar ainda mais a literatura infantil. Ao desenvolver este interesse é expectável que estas procurem mais livros, aumentando o seu repertório literário.

Palavras-chave: Expressões artísticas; Crianças; Literatura Infantil; Creche; Jardim de Infância.

Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten Settings

Transitions between Children's Literature and Artistic Expressions

Abstract

This internship report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course unit during the Master's program in Early Childhood Education, as a requirement for obtaining the master's degree. The internship took place in both daycare and kindergarten settings, addressing the research question: "How can the integration of children's literature and artistic expressions foster children's engagement with books in daycare and kindergarten contexts?"

The study employed a methodology akin to action research, utilizing various instruments—such as a research journal, photographs, videos, and planning charts—as well as techniques like participant observation. These elements facilitated data generation and collection, forming the basis for reflections and analyses regarding both my own teaching practice and the practices I observed.

It is anticipated that, through artistic expressions, children will show greater interest in books as objects and develop a deeper appreciation for children's literature. As this interest grows, it is expected that they will seek out more books, thereby expanding their literary repertoire.

Keywords: Artistic expression; Children; Children's Literature; Nursery; Kindergarten.

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Questão de investigação e objetivos do estudo:	2
1.2. Contextualização do estudo:	2
1.3. Organização do relatório:.....	3
2. Capítulo de Revisão Teórica.....	5
2.1. Literatura Infantil:	5
2.2. Expressões Artísticas:	7
2.3. A Relação entre a Literatura Infantil e as Expressões Artísticas:.....	9
2.4. O papel do educador no contacto com a Literatura e as Expressões Artísticas: 11	
3. Caracterização dos Contextos.....	14
3.1. Contexto de Jardim de Infância.....	14
3.1.1. Caracterização da Instituição	14
3.1.2. Caracterização do grupo	14
3.1.3. Fundamentação da ação educativa	16
3.1.4. Organização do espaço e materiais:.....	18
3.1.5. Organização do tempo e rotinas	24
3.2. Contexto de Creche	27
3.2.2. Caracterização do grupo	27
3.2.3. Fundamentação da ação educativa	28
3.2.4. Organização do espaço e materiais:.....	30
3.2.5. Organização do tempo e rotinas	34
4. Processo Investigativo.....	38
4.1. Investigação-Ação	38
4.2. Instrumentos e Procedimentos de Produção e Recolha de Dados.....	39
4.3. Investigação e Intervenção no Contexto de Pré-Escolar	39
4.3.1. O Muro.....	41

4.3.2. Os Três Porquinhos.....	47
4.3.3. A Minha Mãe.....	50
4.4. Investigação e Intervenção no Contexto de Creche	52
4.4.1. A Caixa	55
4.4.2. O Meu Primeiro Elmer	62
4.4.3. Um Elefante que Balançava.....	66
5. Conclusões	70
5.1. Pré-Escolar	70
5.2. Creche	70
6. Referências Bibliográficas.....	72

Índice de imagens:

Figura 1- Biblioteca	19
Figura 2- Bancos da biblioteca	20
Figura 3- Materiais abertos.....	21
Figura 4- Colas	21
Figura 5- Área da pintura	22
Figura 6-Área da Modelagem.....	22
Figura 7- Carrinho com materiais de desenho.....	22
Figura 8- folhas de diversos tamanhos.....	23
Figura 9- Canetas e revistas para recorte	23
Figura 10- área da casinha.....	24
Figura 11- Agenda semanal	25
Figura 12-Área da biblioteca	32
Figura 13- Área da Expressão plástica.....	33
Figura 14- Mesa destinada ao desenho	33
Figura 15- Rotina semanal	35
Figura 16- Roda da pré-leitura.....	42
Figura 17- Livro "O Muro"	45
Figura 18- Livro "Os Três Porquinhos"	47

Figura 19- As nossas casas	49
Figura 20- Desenho das casas da Praça do Giraldo	50
Figura 21- Livro "A Mãe"	50
Figura 22- Biblioteca	53
Figura 23- área da música	54
Figura 24- Livro "A Caixa"	55
Figura 25- Leitura da história	56
Figura 26- Crianças a explorarem o livro.....	57
Figura 27- Caixas.....	58
Figura 28- Exploração de caixas.....	58
Figura 29- Continuação da exploração de caixas	59
Figura 30- Construção com caixas.....	59
Figura 31- Pintura de caixas.....	60
Figura 32- Exposição no hall do resultado da construção.....	61
Figura 34- Livro "O meu primeiro Elmer"	62
Figura 35- Colagem do Elmer	63
Figura 36- GM a contar a história.....	65
Figura 37- Exploração do livro.....	66
Figura 38- Livro "Um elefante que balançava"	66

Índice de tabelas:

Tabela 1- Idade das crianças.....	14
Tabela 2- Rotina diária.....	26
Tabela 3- idades das crianças.....	28
Tabela 4- Rotina Diária	36
Tabela 5- Livros selecionados em contexto de Pré-Escolar	41
Tabela 6- Livros selecionados em contexto de creche	55

Abreviaturas e Símbolos

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para a Creche

PES- Prática de Ensino Supervisionada

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM- Movimento da Escola Moderna

PNL- Plano Nacional de Leitura

1. Introdução

O presente relatório, surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-Escolar e em Creche, onde foi realizada uma observação participante e uma intervenção cooperada, que contribuíram para a fundamentação e a compreensão do ambiente educativo. Este tem como principal objetivo dar a conhecer o processo de investigação-ação realizado nestes dois contextos de estágio.

O contexto educativo onde realizei a minha prática em Pré-escolar foi numa instituição pública, onde o grupo era constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Esta sala contava com o apoio de 5 adultos, sendo estes a educadora titular, a educadora de apoio, duas auxiliares e uma educadora de intervenção precoce e os pressupostos pedagógicos da educadora assentavam no modelo do Movimento da Escola Moderna.

De setembro a dezembro realizei o estágio numa sala de creche, numa instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 1 e 2 anos. Era constituída por três adultos, a educadora titular, a auxiliar e a auxiliar polivalente e os pressupostos pedagógicos da educadora assentavam no modelo High Scope.

No presente tópico irei evidenciar o motivo pelo qual realizei este estudo, acompanhado da problemática e objetivos do mesmo, apresentando uma breve contextualização do tema e a forma como o relatório se encontra organizado.

No início da nossa formação no mestrado, foi-nos pedido que identificássemos uma temática dentro do ensino, de acordo com o nosso interesse pessoal, para que possamos refletir, estudar e investigar a suas problemáticas, durante o período da PES. Comecei por guiar a minha pesquisa em redor das expressões artísticas e de como poderíamos articular as restantes áreas do conhecimento com estas.

Porém, este seria um relatório muito vasto e foi-me aconselhado focar numa área específica que eu tivesse interesse e gostasse de investigar. Surgiu então o interesse pela literatura infantil e foi assim que consultei a minha orientadora Ângela Balça, para que pudessemos trabalhar em conjunto estas duas áreas. Posto isto, assumimos o tema “Trânsitos entre livros e as Expressões Artísticas” para o presente estudo, desenvolvendo propostas ligadas a estas duas temáticas. Percebemos que existiam poucos estudos acerca

da influência destas duas áreas na aprendizagem das crianças, o que me motivou a aprofundar ainda mais a temática.

1.1. Questão de investigação e objetivos do estudo:

Após várias pesquisas e leitura de bibliografia, definiu-se a questão de investigação: “De que forma a articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas pode promover o envolvimento das crianças com os livros, em contexto de creche e de educação pré-escolar?”.

Com base nesta questão, estabeleci um objetivo geral e quatro específicos, a desenvolver em ambos os contextos, sendo estes:

Objetivo Geral:

- Promover o gosto e o interesse pela Literatura Infantil através das expressões artísticas.

Objetivos específicos:

- Conhecer o trabalho desenvolvido no contexto educativo no âmbito da literatura infantil e da sua relação com as expressões artísticas;
- Proporcionar às crianças o contacto com diversas obras literárias, permitindo a exploração de diferentes géneros, como a poesia e os contos;
- Promover a articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas, através de dramatizações, pinturas, dança e música, incentivando a criatividade e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem;
- Analisar de que forma o alargamento do repertório literário das crianças contribui para que a leitura e o contacto com as expressões artísticas se tornem experiências significativas, enriquecedoras e prazerosas.

Com estes objetivos, pretendo contribuir para o desenvolvimento das crianças, promovendo o gosto e o prazer pela literatura infantil desde os primeiros anos de vida.

1.2. Contextualização do estudo:

No âmbito da dimensão investigativa da minha Prática de Ensino Supervisionada, observei como uma prática central a desvalorização da literatura infantil no contexto educativo. Observei que muitas crianças apresentavam um repertório literário reduzido e

um contacto limitado com diferentes obras literárias, situação que pode comprometer o desenvolvimento da criatividade, da interpretação, da expressão artística e da construção do perfil de leitor. Apesar da existência de iniciativas como o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL27), que procuram fomentar o gosto pela literatura, a promoção efetiva da literatura infantil continua a ser, muitas vezes, pouco valorizada nas práticas pedagógicas e nos diferentes contextos educativos.

Franco e Balça (2018) referem que, embora a literatura infantil esteja presente em diversos contextos educativos, raramente é utilizada com o propósito principal de promover o gosto pela leitura, sendo ainda pouco explorada a sua articulação com as expressões artísticas. Neste sentido, tornou-se pertinente refletir sobre formas significativas de promover o contacto das crianças com a literatura infantil, articulando-a com diferentes áreas de expressão.

Desta problemática emerge o objetivo geral do meu relatório, promover a literatura infantil através da sua articulação com as expressões artísticas. O projeto intitula-se “Trânsitos entre a Literatura Infantil e as expressões artísticas com crianças dos 0 aos 6 anos”, uma vez que observámos que, atualmente, muitas crianças não se envolvem de forma significativa e prazerosa com os livros, o que dificulta a criação de hábitos de leitura e a construção do seu perfil de leitor. A articulação entre literatura infantil e as expressões artísticas contribui não só para o desenvolvimento do vocabulário da criança, como também para o estabelecimento de laços afetivos com os livros.

1.3. Organização do relatório:

O presente relatório encontra-se organizado em sete capítulos: Introdução, Revisão Teórica, Caracterização dos Contextos, Processo Investigativo, Conclusões, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

No primeiro capítulo, correspondente à Introdução, é apresentada uma breve apresentação do estudo, bem como a problemática, a questão de investigação, os objetivos, a contextualização do tema e a organização do relatório.

O segundo capítulo, referente à Revisão Teórica, aborda conceitos como a literatura e as expressões artísticas, refletindo ainda sobre o papel do educador na promoção destas áreas e explicitando a relação entre ambas, com base no enquadramento teórico existente.

No terceiro capítulo, dedicado à Caracterização dos Contextos, são apresentados aspetos como a caracterização das instituições, a organização dos grupos, a fundamentação da ação educativa e a organização do tempo e do espaço.

O quarto capítulo, designado Processo Investigativo, descreve a metodologia adotada, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. Para além disso, apresenta o desenvolvimento da intervenção realizada nos contextos de creche e de pré-escolar.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, resultantes da análise das intervenções desenvolvidas.

O sexto capítulo integra as considerações finais sobre o percurso realizado ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada.

Por fim, no sétimo capítulo, são apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram o presente estudo.

2. Capítulo de Revisão Teórica

2.1. Literatura Infantil:

Para abordarmos a temática da Literatura infantil, considero essencial explorar o conceito de literacia emergente, educação literária e a própria literatura infantil.

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, assumindo-se como um meio privilegiado de construção de conhecimento, de desenvolvimento da linguagem e de formação pessoal e social.

A literatura infantil pode ser entendida como um conjunto de textos destinados às crianças, que desempenham um papel relevante na sua formação enquanto leitoras e sujeitos críticos. Segundo Azevedo (2013) citado por Bento e Balça (2016), a literatura infantil constitui “o mais relevante instrumento graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo”, permitindo-lhes “observar esse mundo com segurança, interrogá-lo e equacionar alternativas”. (p.83) Assim, estes textos promovem não só o conhecimento do mundo, como também o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética e do pensamento crítico.

Neste sentido, Balça (2013) citada por Bento e Balça (2016), destaca que o contacto com textos literários contribui significativamente para o desenvolvimento da competência linguística e literária das crianças, bem como para a sua capacidade de interpretação e valorização da literatura. Em concordância com a autora, Silva et al. (2016) realçam a importância da leitura de histórias pelo educador, pelas crianças ou através da invenção e reprodução de narrativas, sendo estas estratégias fundamentais para a promoção do gosto pela leitura.

De acordo com Mendes (2020), a literatura infantil, tal como abordado em Silva et al., (2016), assume uma finalidade predominantemente estética, podendo servir como ponto de partida para a articulação com outras áreas de conteúdo, como o conhecimento do mundo. Nesta perspetiva, os livros abordam, de forma criativa, diferentes temáticas que podem ser exploradas em diversos domínios, promovendo aprendizagens integradas e significativas. Assim, a literatura infantil não se limita ao seu valor estético, assumindo também uma função pedagógica relevante no contexto educativo.

Indo ao encontro desta ideia referida acima, Santos (2010) refere que a leitura de histórias constitui uma prática recorrente no jardim de infância, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, o enriquecimento do vocabulário e a criação de hábitos de leitura. Pois, mesmo antes de saberem ler, as crianças desenvolvem comportamentos e atitudes características de um leitor, através da observação das atitudes do adulto, tendo-o como modelo. Para além disso, ao ouvirem histórias, familiarizam-se com estruturas linguísticas e ampliam o seu repertório linguístico, o que se revela essencial para o desenvolvimento da linguagem.

Para além da literatura infantil, é, para mim, de extrema importância abordar o conceito de literacia emergente, estando ele bastante presente no desenvolvimento das atitudes da criança para a criação do seu perfil leitor. Esta caracteriza-se por um processo baseado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, que permitem o desenvolvimento de competências de fala, leitura e escrita em idade pré-escolar, assim como destacam Gomes & Santos (2005). Este trata-se de um processo contínuo e dinâmico, que ocorre antes da entrada no primeiro ciclo.

Importa salientar que este não é um processo formal de ensino-aprendizagem, não pretendendo ensinar a ler ou a escrever, mas sim evidenciar a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes. Para além disso, visa incentivar o gosto pelos livros e pela linguagem escrita (Gomes & Santos, 2005). Assim, as experiências precoces com a linguagem escrita assumem um papel determinante no sucesso futuro da aprendizagem (Gomes & Santos, 2005).

Por fim, a educação literária corresponde a um processo estruturado que pretende a formação do leitor enquanto sujeito crítico e sensível à dimensão estética da literatura. Neste sentido, a educação literária procura a formação de um leitor que encara a literatura como uma arte, sendo capaz de compreender e integrar a sua dimensão estética.

A educação literária encontra-se igualmente presente no currículo da educação pré-escolar, assumindo uma abordagem transversal, na qual a criança é entendida como construtora das suas aprendizagens (Balça, 2018). Como refere Balça (2025), a literatura deve ocupar um lugar central nas práticas educativas, promovendo a participação ativa das crianças e a construção de significados a partir das suas experiências. Desta forma, a literatura infantil deve ser entendida como uma experiência vivida e significativa, e não apenas como um recurso didático.

Importa ainda referir que, tal como realça Mendes (2019), a educação literária deve iniciar-se precocemente, através do contacto sistemático com obras literárias de qualidade, sendo fundamental para a formação de leitores competentes e críticos. Neste processo, Bento e Balça (2016) reforçam a ideia e realçam que o educador assume um papel central enquanto mediador da leitura, sendo responsável pela seleção das obras e pela dinamização de práticas que promovam o diálogo, a reflexão e a interpretação.

Deste modo, torna-se fundamental que, sejam promovidas práticas educativas que valorizem a literatura infantil, proporcionando às crianças experiências diversificadas, significativas e prazerosas, que contribuam para a construção do seu percurso enquanto leitoras e para o desenvolvimento de aprendizagens integradas.

2.2. Expressões Artísticas:

As expressões artísticas constituem um domínio essencial no desenvolvimento integral da criança, assumindo-se como formas de linguagem que permitem comunicar, representar e interpretar o mundo.

De acordo com Silva et al. (2016), o domínio da educação artística integra diferentes linguagens, as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança, que permitem à criança expressar-se e compreender o mundo de forma integrada. Esta perspetiva é reforçada por Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo (2024), que defendem uma abordagem holística da educação, na qual desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis e constroem-se através de experiências diversificadas e significativas.

A expressão plástica, integrada no subdomínio das artes visuais, permite à criança explorar materiais, técnicas e formas de representação, constituindo um meio fundamental de expressão e comunicação. Segundo Silva et al. (2016), as artes visuais possibilitam à criança a representação de ideias e experiências através da exploração de diferentes materiais e linguagens, favorecendo a experimentação, a descoberta e a construção de significados. Marques et al. (2024) reforçam esta ideia ao manifestar a importância da estimulação sensorial desde os primeiros anos de vida, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Deste modo, a expressão plástica promove a criatividade ao proporcionar à criança oportunidades de experimentação, exploração e criação livre, desenvolvendo a imaginação e a autonomia.

A expressão dramática, integrada no subdomínio do jogo dramático/teatro, permite à criança explorar o imaginário, representar situações e expressar emoções através do corpo, da voz e do movimento. Silva et al. (2016) destacam que o jogo dramático possibilita a recriação de experiências, a representação de papéis e a compreensão de diferentes perspectivas, promovendo a comunicação e a interação social.

Fiorindo e Wendell (2014) reforçam esta perspetiva ao afirmar que o teatro estimula a criatividade, a expressão oral e corporal e a interação social, proporcionando aprendizagens significativas e participativas. Em concordância, Marques et al. (2024) destacam a importância das interações e das experiências simbólicas no desenvolvimento da criança, evidenciando que a brincadeira e o faz de conta são fundamentais para a construção da identidade e da compreensão do mundo.

A expressão musical constitui outra linguagem que permite à criança explorar sons, ritmos e melodias. De acordo com Silva et al. (2016), a música contribui para a exploração de sons, a identificação de ritmos e expressão de emoções, promovendo a construção de experiências significativas. Marques et al. (2024) reforçam que, desde os primeiros anos, as crianças demonstram capacidade de reconhecer sons e padrões, sendo a estimulação musical fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Jorge-Ferreira (2020), acrescenta que a música favorece a criatividade, a expressividade e a socialização, sendo importante proporcionar oportunidades e contextos de exploração livre e criação musical.

A dança, enquanto linguagem artística, possibilita à criança expressar-se através do movimento, relacionando o corpo com o espaço, o tempo e os outros. Segundo Silva et al. (2016), a dança contribui para o desenvolvimento do sentido rítmico, da coordenação motora e da expressividade. Marques et al. (2024) reforçam a importância do movimento e da exploração corporal desde a infância, destacando que o desenvolvimento psicomotor está diretamente ligado às experiências vividas pela mesma. Ainda dentro desta perspetiva, Carvalho (2023) acrescenta que a música e a dança contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, promovendo a socialização e a expressão individual.

A educação artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, entendida como a capacidade de imaginar, criar, interpretar e resolver problemas. Silva et al. (2016) defendem uma abordagem integrada das áreas de conteúdo,

promovendo aprendizagens na qual a criança participa ativamente na construção do conhecimento. Esta perspectiva é reforçada por Marques et al. (2024), que valorizam uma abordagem holística e integrada do desenvolvimento, evitando a fragmentação das aprendizagens.

Jorge-Ferreira (2020) destaca que as expressões artísticas oferecem condições para se desenvolver a criatividade ao incentivarem a experimentação, a imaginação e a construção de respostas próprias. Deste modo, as expressões artísticas constituem um meio privilegiado para promover aprendizagens significativas e integradas, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da capacidade de expressão das crianças.

2.3. A Relação entre a Literatura Infantil e as Expressões Artísticas:

A articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas constitui uma estratégia pedagógica que permite uma abordagem integrada das aprendizagens e contribui para o desenvolvimento integral da criança. A exploração de histórias pode servir como ponto de partida para diversos diálogos e atividades artísticas, promovendo a criatividade, o prazer e o afeto pela história, a expressão e a construção de significados.

De acordo com Marques et al. (2024), ao ouvir, contar ou ler uma história, a criança entra em contacto com diferentes linguagens, verbal, plástica, musical, corporal e do movimento, o que possibilita uma aprendizagem articulada e integrada. Esta perspectiva mostra a importância de práticas educativas que promovam a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar destacam o papel central do livro no desenvolvimento da criança, referindo que é através dele que se estabelece contacto com a linguagem escrita e conseguimos desenvolver o prazer e gosto pela leitura e a sensibilidade estética (Silva et al., 2016, p. 66). Assim, a literatura infantil contribui não só para o desenvolvimento linguístico, como também para o desenvolvimento estético e emocional.

O contacto precoce com os livros assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas. Segundo a Associação de Professores de Português e da Associação de Profissionais de Educação de Infância

(2005), o contacto desde cedo com a literatura contribui para despertar a curiosidade, o interesse pela linguagem e o gosto pela leitura, sendo essencial proporcionar oportunidades de ouvir e explorar histórias em diferentes contextos.

No entanto, nem sempre se verifica uma articulação efetiva entre a literatura e as expressões artísticas. Franco e Balça (2018) salientam que, apesar da presença frequente da literatura nas práticas educativas, as expressões artísticas são frequentemente pouco valorizadas ou exploradas, ocupando um papel secundário no contexto educativo. As autoras referem que, enquanto literatura tende a assumir um lugar central, as expressões artísticas são frequentemente utilizadas para celebrar dias festivos (Natal, Carnaval...), estando na maioria das vezes ausentes em muitas práticas pedagógicas.

Esta falta de articulação limita o potencial das aprendizagens, uma vez que a articulação entre literatura e expressões artísticas permite uma abordagem mais significativa, lúdica, enriquecedora e envolvente. Através da articulação destas áreas, as crianças podem explorar as histórias de forma mais ativa, recorrendo às diferentes linguagens para interpretar, recriar e atribuir significado às narrativas, apropriando-se das mesmas.

As diferentes linguagens artísticas contribuem para a compreensão e interpretação das histórias, permitindo que as crianças expressem ideias e emoções através de múltiplas formas de expressão. A dramatização de histórias, a exploração plástica de personagens ou cenários e a utilização da música e do movimento constituem estratégias que enriquecem a experiência literária e promovem o envolvimento no processo de aprendizagem.

Neste sentido, as OCEPE (Silva et al., 2016) defendem a importância de uma abordagem integrada das áreas de conteúdo, salientando que as expressões artísticas devem ser exploradas de forma articulada e regular. Indo ao encontro desta ideia, Marques et al. (2024) reforçam a importância de proporcionar experiências diversificadas e significativas, que permitam à criança construir conhecimento de forma ativa e integrada.

Assim, a articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas revela-se fundamental para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens mais ricas, significativas e contextualizadas. Ao integrar diferentes linguagens no processo educativo, o educador contribui para o desenvolvimento da criatividade, da

sensibilidade estética e da capacidade de expressão, potenciando uma relação mais profunda e significativa com a literatura infantil.

2.4. O papel do educador no contacto com a Literatura e as Expressões Artísticas:

O educador assume um papel central na promoção da literatura infantil e das expressões artísticas no contexto educativo, sendo responsável pela criação de ambientes ricos, significativos e potenciadores de aprendizagens integradas. De acordo com Silva et al. (2016), cabe ao educador organizar contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências diversificadas e articuladas entre diferentes áreas de aprendizagem.

Segundo Balça (2023), a promoção do gosto pela literatura deve iniciar-se desde os primeiros anos de vida, sendo essencial que o contacto com os livros esteja presente nas diferentes áreas de conteúdo e nas rotinas da sala. Na mesma linha de raciocínio, Jorge-Ferreira (2020), refere que o contacto precoce com as expressões artísticas possibilita experiências enriquecedoras que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças.

De acordo com Bento e Balça (2016), o educador é responsável pela seleção das obras e pela forma como promove o encontro da criança com o livro. Assim, não se limita à leitura de histórias, devendo criar condições para que as crianças participem ativamente, interpretem e construam significados a partir das mesmas. Como refere Balça (2018), esta mediação é essencial para o desenvolvimento de uma relação afetiva e estética com a literatura.

Para além disso, o educador deve promover a familiarização das crianças com o livro enquanto objeto cultural. De acordo com Balça (2023), é importante proporcionar experiências que envolvam não só a leitura, mas também o contacto com bibliotecas, livrarias e outros contextos culturais. Neste sentido, o educador assume-se como mediador cultural, aproximando a criança do fenómeno literário.

Importa ainda referir que o educador deve adequar as suas práticas às características e necessidades de cada criança. Segundo Aguiar e Mata (2021), é fundamental promover o contacto com a linguagem escrita e incentivar a sua exploração,

respeitando todas as tentativas de leitura e escrita, mesmo quando estas não correspondem às formas convencionais.

O ambiente educativo assume igualmente um papel determinante na promoção da literatura infantil. De acordo com Aguiar e Mata (2021), o educador deve organizar espaços de leitura acolhedores, com livros ao alcance das crianças, em quantidade e qualidade adequadas, garantindo diversidade de géneros e temáticas. Esta organização favorece a autonomia, a escolha e o desenvolvimento do interesse pelos livros.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reforçam esta ideia, ao destacar a importância do contacto com diferentes suportes de leitura. Segundo Silva et al. (2016), o educador deve proporcionar experiências com diversos tipos de textos e recorrer a estratégias que promovam a compreensão da linguagem escrita, como a antecipação do conteúdo a partir do título ou das imagens.

Importa ainda salientar que o papel do educador enquanto mediador da leitura se inicia desde a creche. De acordo com Marques et al. (2024), é fundamental que, desde cedo, as crianças tenham contacto com livros adequados à sua idade, com imagens significativas, que lhes permitam atribuir sentido e relacionar com o seu quotidiano. Estas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e para a construção de pequenas narrativas.

Relativamente às expressões artísticas, o educador tem igualmente a responsabilidade de criar contextos que incentivem a criatividade, a experimentação e a liberdade de expressão. Segundo Silva et al. (2016), a educação artística deve promover a exploração de diferentes linguagens, permitindo à criança expressar ideias e emoções. De acordo com Jorge-Ferreira (2020), a educação artística deve ser entendida como parte integrante do desenvolvimento da criança. Neste sentido, cabe ao educador garantir experiências no domínio das artes visuais, do jogo dramático, da música e da dança, reconhecendo o contributo destas áreas para o desenvolvimento da mesma.

A articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas constitui igualmente uma responsabilidade do educador. Segundo Franco e Balça (2018), a integração destas áreas permite desenvolver propostas mais significativas, promovendo o prazer pela leitura e estimulando a criatividade. A partir das histórias, o educador pode dinamizar momentos de dramatização, expressão plástica, música ou dança, dando continuidade às narrativas e às interpretações das crianças. Devo destacar que o papel do

educador deve ser assumido de forma intencional e reflexiva. Segundo Marques et al. (2024), a articulação entre diferentes áreas exige uma planificação cuidada, baseada no conhecimento dos interesses das crianças e na criação de propostas coerentes e significativas.

Por fim, o educador desempenha um papel fundamental na promoção da literatura infantil e das expressões artísticas, sendo responsável por criar contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e do gosto pela literatura infantil, contribuindo para a formação integral da criança.

3. Caracterização dos Contextos

3.1. Contexto de Jardim de Infância

3.1.1. Caracterização da Instituição

A minha prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância foi desenvolvida numa instituição pública, localizada numa das freguesias do Concelho de Évora. Esta é uma instituição que abrange o Pré-escolar e os 1º,2º,3º Ciclos do Ensino Básico.

No que diz respeito à literatura infantil, a instituição tinha uma biblioteca, que era muito procurada pelas crianças de primeiro ciclo, porém nem tanto pelas crianças de pré-escolar, visto que neste local existia uma biblioteca com livros de qualidade. Em consonância, esta instituição beneficia de muitos materiais de expressões artísticas também de qualidade e com muita variedade. Este material é escolhido com extrema atenção pelas educadoras para que possam oferecer às crianças o contacto com diversos materiais que impactam na sua criatividade e no seu desenvolvimento.

3.1.2. Caracterização do grupo

O grupo com quem desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada era constituído por vinte e uma crianças. Este era um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. Este grupo contava com doze crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino, maioria proveniente da cidade de Évora. Existem ainda três crianças acompanhadas pela intervenção precoce, sendo que uma delas tem RTP.

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	0	2	5	5	12
Feminino	1	3	4	1	9
Total	1	5	8	6	21

Tabela 1- Idade das crianças

Dentro deste grupo, treze crianças já frequentavam a sala, sendo que os restantes frequentavam instituições particulares de solidariedade social. Este foi um tópico notório quando cheguei à sala, as crianças que já frequentavam a sala estavam mais desenvolvidas em alguns aspetos como a expressão artística, a autonomia e a comunicação do que algumas das crianças que haviam chegado de outros locais. Assim, estas são crianças autónomas e responsáveis, capazes de arrumar a sala e o material, marcar a presença,

elaborar o plano do dia, participar em reuniões de conselho e, ainda encorajam as outras oito crianças, novas na sala, a fazê-lo.

Considero que, o facto de ser um grupo heterogéneo permite isto mesmo, a entreaajuda dos mais velhos com os mais novos, o enriquecimento do grupo de acordo com as vivências de cada criança e promove principalmente a inclusão e a cooperação. No que diz respeito aos interesses e necessidades deste grupo, no início do ano comecei por observar e conversar com as crianças. Com o passar do tempo, percebi que o mapa de atividades me ajudava na perceção sobre quais seriam os interesses das crianças nas várias áreas da sala e consequentemente nas várias áreas do conteúdo. Este é um grupo que no geral gosta muito de passeios no exterior e tudo o que englobe a natureza, estando ela bastante presente na sala.

A área da biblioteca era uma das áreas menos procuradas, porém existiam algumas crianças que a procuravam diariamente. Esta não foi uma preocupação visto que, a área da biblioteca não era uma área de interesse para todos, porém os livros eram um dos focos do grupo. Os livros eram procurados para a investigação ou informação durante os projetos e eram procurados como inspiração para os seus desenhos. Para além disso, são um grupo de crianças muito interessadas na leitura de histórias e na hora do conto. As crianças especulam e mostram curiosidade e vontade de participar nestes momentos.

No que diz respeito às expressões artísticas, as crianças diariamente e com autonomia exploravam a pintura, a modelagem, a colagem e o desenho com alguma facilidade. Tendo eles uma grande capacidade para o desenho e para reparar em pequenos detalhes, sendo este um trabalho que reconheço que é feito todos os dias pela educadora na sala. Tanto as crianças mais velhas como as mais novas têm facilidade em representar situações do seu dia a dia, principalmente na área do faz de conta ou no espaço exterior. No pátio, várias vezes fui convidada para participar de brincadeiras de faz de conta onde as crianças procuravam realizar uma história em teatro, como foi o exemplo do capuchinho vermelho. Estas têm muito presente o que são personagens e que no teatro podemos ou não utilizar adereços, sendo que nas suas brincadeiras tentavam ao máximo utilizar.

Para além disso, as crianças têm contacto com a música todos os dias ao início da manhã. Estas aprendem facilmente as canções e lengalengas. Conseguem distinguir canções de alguns autores, como a Luísa Sobral e a Celine da Piedade e vários estilos, como é o caso

do cante alentejano. Uma vez por semana frequentam a hora do cante, onde têm contacto com músicas alentejanas e ainda com o instrumento piano que lhes causa muita curiosidade. No que diz respeito à dança, estas demonstram gosto por fazê-lo ainda que algumas fiquem mais introvertidas, foram capazes de dançar danças de roda como é o caso do Regadinho, seguindo e memorizando os passos.

3.1.3. Fundamentação da ação educativa

Os educadores devem basear-se num modelo pedagógico de referência, com o qual se identifiquem e que esteja alinhado com as necessidades e interesses do grupo. Neste contexto, a educadora organiza as suas práticas segundo a sua interpretação do Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Niza (2012), o MEM é um movimento de autoformação cooperada de docentes, cujas práticas educativas são ensaios estratégicos e metodológicos, sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desde o início da minha intervenção, a educadora prioriza a leitura e a reflexão continua sobre a sua prática, o que está em consonância com esses princípios.

Os educadores que seguem este modelo observam o jardim de infância como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, assim como refere novamente o autor. Consigo transpor tudo isto para as práticas que observei e vivenciei, na medida em que as crianças cooperavam e tinham uma voz ativa, promovendo uma vida democrática, em momentos de, por exemplo planificação e avaliação. Esta participação demonstra a aplicação prática de uma educação democrática, promovida por um ambiente que valoriza o diálogo, a escuta e o respeito pelas ideias das crianças.

Os princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna apoiam a organização do contexto educativo, das atividades e das aprendizagens que as crianças devem alcançar, valorizando as necessidades e interesses do grupo. Assim, a planificação do educador, deve ser flexível e aberta à participação ativa das crianças, integrando sugestões que emergem das crianças e que tornam a aprendizagem mais significativa.

A educadora cooperante menciona no plano de atividades do grupo que tem uma organização coletiva do trabalho, sendo preparada através dos vários instrumentos de pilotagem, como a agenda semanal, o plano do dia, o diário de grupo, o mapa de atividades, o quadro de tarefas, o mapa de presenças e outros que podem vir a surgir ao longo do ano. Estes instrumentos desempenham um papel importante na construção de

rotinas, planificações, avaliações e partilhas, sendo que auxiliam na organização e gestão cooperada do grupo.

Outro enfoque deste modelo é a aprendizagem curricular por projetos cooperativos. Estes podem ser de produção, de pesquisa e de intervenção, sendo os projetos de investigação/pesquisa orientados pela questão “O que queremos saber”, os de produção “o que queremos fazer” e os de intervenção “o que queremos mudar”. Neste tópico devo ressaltar o interesse das crianças pelos projetos de produção e investigação.

Outra prática muito valorizada tanto pelo modelo como pela educadora cooperante, são os circuitos de comunicação, que são formas de difusão e partilha dos produtos culturais do grupo. Durante a minha prática, consegui vivenciar estas experiências acerca de vários temas, como o livro infantil, estas conversas permitiram às crianças expressarem-se e partilharem com o grupo as suas opiniões e saberes.

Para além de se centrar no MEM, a minha prática em cooperação com a da educadora centrou-se também nos princípios das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) e nos objetivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, sendo estes:

- Criar condições para a criança aprender a aprender;
- Dar importância ao lúdico como forma de aprendizagem;
- Respeitar as características individuais, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas;
- Despertar a curiosidade e o espírito crítico;
- Incentivar a participação, sempre que possível, das famílias no processo educativo;
- Garantir a participação e colaboração da comunidade;
- Incentivar a participação das crianças no planeamento;
- Utilizar instrumentos impulsionadores de diálogo, da partilha, da participação no planeamento e na avaliação e na negociação das decisões democráticas; (Plano de atividades do grupo, 2024-2025)

3.1.4. Organização do espaço e materiais:

O ambiente educativo tem um papel fulcral no desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens e, este foi o foco da minha observação. Tal como aponta Vala (2012), o contexto educativo de cada sala é, ou devia ser, construído em cooperação pelas crianças e pela educadora. Esta organização desempenha um papel importante no processo de aquisição e organização de aprendizagens significativas no ambiente educativo. Desta forma, e em concordância com Vala (2012), o educador tem grande importância na organização do contexto educativo visto que todos os materiais, rotinas e espaços vão influenciar as aprendizagens das crianças. Vala (2012) menciona que em relação à organização do contexto educativo no modelo pedagógico do MEM, as salas encontram-se organizadas por oito áreas: a área da biblioteca; a área da escrita; a área das construções; o laboratório de ciências e matemática; o ateliê das expressões plásticas; o ateliê da expressão dramática, área de cultura alimentar e a área polivalente.

O que observei durante a prática foi que na sala, o espaço está muito bem dividido e estruturado, nela funcionam as seguintes áreas:

- Área da biblioteca;
- Oficina da escrita;
- Área das construções;
- Laboratório das ciências e matemática;
- Ateliê de artes plásticas (Área da modelagem, da pintura, do recorte e do desenho)
- Área do faz de conta;
- Área dos jogos de mesa;
- Área da carpintaria;
- Área polivalente.

Todas estas áreas estão bem definidas onde maioria se encontra acompanhada por inventários que indicam quantas crianças podem estar presentes nelas e alguns exemplos do que podem fazer. Todos os materiais são de fácil acesso às crianças, sendo eles, em

concordância com o que a docente refere no plano de atividades, variados, duráveis e seguros, para além disso, nesta sala é muito utilizado o cartão e materiais de desperdício.

Em seguida irei destacar apenas as áreas relacionadas à temática deste relatório, sendo elas a área da biblioteca, o ateliê de artes e a área do faz de conta, onde aconteciam diversos momentos de dramatização.

- **Área da biblioteca:**

Na área da biblioteca contamos com uma estante com livros de tamanhos diferentes e de estilos variados permitindo que as crianças procurem esta área e adquiram conhecimentos, tais como: “folhear os livros; saber o que é a capa, a contracapa, as guardas e a lombada; que os livros têm título, autor, ilustrador e editor; que os textos e as imagens dizem coisas; “ler” livros; contar e ouvir o que vem nos livros; saber a diferença entre letras e números; procurar informação nos livros.” (Cruz, Ventura, Rocha, Peres, & Sousa, 2015)



Figura 1- Biblioteca

Inicialmente, a biblioteca não contava com um inventário. Essa foi uma proposta que surgiu de uma criança, visto que a mesma constatou que esta área não tinha identificação de quantas crianças poderiam estar lá ao mesmo tempo. Assim, este foi colocado no armário onde se encontram os livros.

O espaço conta também com um banco com duas almofadas e uma cadeira, como podemos observar em seguida.



Figura 2- Bancos da biblioteca

Em relação ao conhecimentos e habilidades que as crianças podem adquirir nesta área, mencionadas anteriormente, observei que a maioria das crianças conseguiu desenvolvê-las com autonomia e interesse. Além disso, os livros têm sido frequentemente utilizados como fonte de pesquisa durante a realização de projetos. Por fim, mencionar que a área da biblioteca não era o local onde acontecia a hora do conto, acontecendo este na área das construções, devido ao espaço e ao conforto. Este local tinha um tapete onde as crianças se sentavam a escutar e a conversar acerca da história.

- **Ateliê artes plásticas:**

Dentro deste ateliê estão agrupados a área do recorte, pintura, colagem, modelagem e desenho.

Na área do recorte, desenho, modelagem e pintura, as crianças têm ao seu dispor folhas de diferentes tamanhos e de cores variadas, lápis de cor de diferentes espessuras, marcadores de diferentes espessuras, lápis de carvão de diferentes densidades, giz, esferográficas, corretor, réguas, pincéis de várias espessuras, aguarelas, tintas, barro, entre outros. Existe uma variedade de materiais para as crianças utilizarem sempre que necessário. No armário existem também materiais de fim aberto e de desperdício que as crianças podem utilizar nas suas produções, como paus, tampas, lãs, caixas de ovos, cortiça e pedaços de tecido, como podemos observar:



Figura 3- Materiais abertos



Figura 4- Colas

Todos estes recursos influenciam a criança a desenvolver produções com materiais de vários tipos, pois assim como menciona Cruz et al. (2015), espera-se que as crianças desenhem, criem e pintem com diferentes cores, texturas e formas. A meu ver, a educadora coloca todos estes materiais ao alcance das crianças para que elas, de forma autónoma, os procurem e desenvolvam aprendizagens significativas.

Para além disso, têm ainda um placar azul onde podem colocar as suas folhas e prender com pioneses para conseguirem pintar à vontade e um suporte para colocar os desenhos a secar. Nestas áreas, as crianças podem explorar a diversidade de material, desenvolver e conhecer várias técnicas e criar produções utilizando também os materiais de desperdício.



Figura 5- Área da pintura



Figura 6-Área da Modelagem



Figura 7- Carrinho com materiais de desenho



Figura 8- folhas de diversos tamanhos



Figura 9- Canetas e revistas para recorte

É de realçar o cuidado com que a educadora escolhe os materiais, fornecendo as crianças material de qualidade.

- **Faz de conta:**

Nesta área existem materiais como uma máquina de café, dois computadores, um telefone, um fogão, ingredientes de plástico, uma mesa com cadeiras, uma cama, um guarda-roupa, um cabide com vários acessórios, uma cadeira de bebê, um estendal, uma varinha mágica e um lava-loiças. Estes materiais e a organização deste espaço permite a recriação de situações do cotidiano das crianças. Através do jogo simbólico, a criança atribui vários significados e funções a um objeto.



Figura 10- área da casinha

Esta é outra das áreas de eleição das crianças e nela, as crianças são capazes de se expressar e comunicar sobre o momento de faz de conta que estão a realizar, seja imitarem ações, papéis ou sentimentos e, de dar várias utilidades ao mesmo objeto. Esta área está muito bem conseguida, resultado disso é a grande adesão à mesma sempre com brincadeiras e dramatizações diferentes.

3.1.5. Organização do tempo e rotinas

A organização do tempo educativo da sala apresenta uma distribuição flexível embora, assim como mencionam Silva et al. (2016), corresponda a momentos que se repetem com alguma frequência. A existência da agenda semanal, é um exemplo de estrutura estável que permite às crianças saberem a qualquer momento o que vai acontecer, promovendo um sentido de conforto e maior segurança. A agenda semanal é um instrumento que organiza o tempo e as rotinas das crianças. Esta é preenchida no início do ano e ajuda no preenchimento da planificação semanal, ou seja, a coluna do “queremos fazer” e o planeamento do dia. Inicialmente quando cheguei à sala a agenda já estava definida, como podemos observar na primeira imagem, porém adicionei um momento de culinária na sexta-feira à rotina, como podemos observar na segunda.

Horas	Atividades
09:00h- 09:30h	Acolhimento: -Marcação da presença; -Realização das tarefas diárias; -Inscrição no mapa “Contar, mostrar e escrever”; - Música.
09:30h- 10:00h	-Plano do dia; -Contar, mostrar e escrever.
10:00h- 11:00h	-Atividades e Projetos; -Passeios lá fora; Na quarta, quinta e sexta-feira, para além de Atividades e Projetos temos: -Hora do cante; -Teatro e dança; -Culinária.
11:00h	Arrumar a sala e Higiene
11:15- 11:30h	Comunicações
11:30h-12:00h	Almoço
12:00h- 13:30h	Espaço exterior
13:30h-14:15h	Momentos em grande grupo: -Hora do conto; -Hora da Ginástica; -Reunião de conselho;
14:15h- 15:00h	-Textos no caderno; -Atividades e projetos; -Continuação da reunião de conselho; -Jogos de mesa.
15:00h	Arrumar e Higiene
15:15h- 15:30h	Avaliação do plano do dia e Lanche

Tabela 2- Rotina diária

É de extrema relevância mencionar que existem três tempos por semana dedicados à literatura e a maioria das vezes este momento estendia-se para o momento dos textos no caderno, de forma a dar continuidade à obra explorada.

3.2. Contexto de Creche

3.2.1. Caracterização da Instituição

A instituição na qual realizei a minha PES foi numa IPSS, localizada numa zona periférica da cidade de Évora. Esta é uma instituição que abrange a Creche e o Pré-Escolar, sendo que a mesma começou com a valência de A.T.L. também.

No que diz respeito à literatura infantil, a instituição tinha uma biblioteca, que raramente era procurada tanto pelas crianças como pelos adultos da instituição, sendo este um local que não se encontra apelativo nem atualizado. Em contraposição, esta instituição beneficia de uma vasta diversidade de materiais tanto de expressão plástica como de expressão musical.

3.2.2. Caracterização do grupo

O grupo com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada é constituído por dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos. Trata-se de um grupo heterogéneo, composto por seis crianças do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino. Sendo um grupo heterogéneo, foi possível observar e promover momentos de entreajuda entre as crianças mais novas e as mais velhas. Tal como referem Bettencourt & Folque (2018), nesta situação de heterogeneidade etária, as crianças mais velhas ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade perante as crianças mais novas, apoiando a sua integração e participação.

Neste grupo, uma das crianças foi sinalizada durante os primeiros três meses de estágio, apresentando Perturbação do Espectro do Autismo. Existe ainda uma criança que já frequentava a Creche no ano letivo anterior, no entanto, a educadora considerou que seria importante que ele permanecesse mais um ano nesta valência, aguardando a sua observação por parte dos técnicos da Intervenção Precoce.

	1 ano	2 anos	3 anos	Total
Masculino	3	6	1	10

Feminino	2	4	0	6
Total	5	10	1	16

Tabela 3- idades das crianças

O grupo era curioso e interessado, os seus interesses baseavam-se, inicialmente, na pintura, animais e jogos de mesa. O seu interesse pela literatura era inexistente e dentro das expressões artísticas, apenas tinham contacto regular com a expressão plástica.

Diariamente, ao observar e brincar com as crianças, verifiquei que raramente procuravam os livros, visto que os mesmos não eram explorados com eles e não se apresentavam de forma apelativa. Ao longo da minha intervenção, fui introduzindo novas propostas e potenciando diferentes áreas da sala, como a área da biblioteca, que se tornou o maior interesse do grupo. Inicialmente, percebia que o grupo evidenciava uma necessidade ao nível do contacto com os livros, uma vez que se verificava uma fraca procura pelos mesmos e um tempo de atenção reduzido. Porém, com a reorganização do espaço, as crianças passaram a demonstrar interesse não só em ouvir histórias, como também em recontá-las, em folhear jornais e revistas.

Em relação às expressões artísticas, a música foi, no final do ano, outros dos grandes interesses que observei. Nas primeiras semanas de observação, percebi o interesse que as crianças mostravam pelos instrumentos musicais e, com o decorrer do tempo, verifiquei que o grupo se envolve em tudo o que tem a ver com música. Para potenciar este interesse, recorri a histórias cantadas e à integração de diversos géneros musicais no dia-a-dia da sala. Já a expressão dramática e a expressão corporal, não eram exploradas na sala até à minha intervenção.

3.2.3. Fundamentação da ação educativa

Os princípios pedagógicos da instituição onde desenvolvi a minha intervenção baseiam-se no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), conforme realçado no Projeto Educativo 2021–2027, que valoriza a cooperação, a solidariedade e a vivência democrática. No entanto, a prática da educadora cooperante orienta-se pelos modelos High Scope e Montessori.

O modelo High Scope assenta na aprendizagem ativa da criança, valorizando a interação com o meio, as relações e as experiências do quotidiano. Este modelo privilegia o papel ativo da criança no seu desenvolvimento, apoiado pela organização do ambiente, pelas rotinas e pela observação sistemática. Contudo, verificou-se alguma discrepância entre os

princípios teóricos e a prática que observei, nomeadamente ao nível da resolução de conflitos, sendo frequente a resolução dos mesmos pelo adulto presente na sala. Neste modelo, o educador deve auxiliar as crianças, assumindo um papel de mediador, na resolução de conflitos arranjando estratégias em consonância com elas e seguindo as seis etapas que este modelo dá primazia:

- 1.º- Abordagem calma/tranquilizante, sem ações e linguagem agressiva;
- 2.º-Reconhecimento e expressão de sentimentos;
- 3.º- Recolha de informação (o educador deve ter atenção para não tomar partidos e sim tentar perceber o que efetivamente aconteceu. Deve ouvir atentamente ambas as versões);
- 4.º- Reformulação do problema (o educador deve, utilizando o que as crianças disseram, reformular o problema);
- 5.º- Partilha do problema e pedido de ideias e soluções com o grupo;
- 6.º- Seguir a questão e dar apoio somente quando for necessário.

(Post, & Hohmann, 2007)

Deste modo, não é mencionado este fator no Projeto Pedagógico da sala nem observado de forma consistente ao longo da prática, acabando por ser o adulto a resolver os conflitos.

Relativamente ao modelo Montessori, destaca-se a importância da organização do espaço e dos materiais para promover a autonomia. Apesar de existirem estratégias nesse sentido, como a etiquetagem dos materiais, observei algumas incoerências na organização e acessibilidade dos recursos, limitando a autonomia das crianças. Dentro destas irregularidades, apresento um exemplo de um momento onde as crianças procuraram soluções para aceder aos puzzles que se encontravam no cimo de um armário:

(Nota de campo 22/10/2025, Situação 1)

“Enquanto observava o grupo, reparei que estavam duas caixas transparentes com puzzles no chão, o que me fez estranhar, pois aqueles não eram os puzzles com que as crianças costumavam brincar. Questionei a educadora sobre a existência daqueles puzzles, e percebemos que estes tinham sido retirados de outro

armário da sala, um armário que normalmente serve para guardar os dossiês e portfólios das crianças.

Ao observar como as crianças desfrutavam destes novos puzzles em conjunto, percebi que o seu interesse em brincar com estes materiais era grande. No entanto, como os puzzles com que eles brincam normalmente não estavam ao seu alcance, as crianças encontraram uma solução. Elas dirigiram-se ao armário onde tinham acesso a outros jogos e retiraram os puzzles que lá estavam guardados, de forma a poderem continuar a brincar.”

(Nota de campo 22/10/2025, Situação 1)

Para além disso, vários materiais não se encontravam ao alcance das crianças, a título de exemplo os materiais de expressão plástica que se situavam no topo de um armário, o que não promovia a autonomia nem a liberdade da criança explorar aqueles materiais sempre que quisesse.

Perante a ausência de uma orientação pedagógica um pouco mais estruturada, optei por fundamentar a minha prática nas Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), que defendem a articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, o reconhecimento da criança como agente ativo, a inclusão de todas as crianças e a construção integrada do conhecimento.

Assim, desenvolvi uma prática intencional e centrada na criança, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. Valorizei os momentos do quotidiano como oportunidades de aprendizagem, promovi a participação ativa das crianças na planificação e adaptei as propostas à diversidade do grupo. Procurei ainda articular aprendizagens entre diferentes áreas, garantindo continuidade e significado às experiências educativas. Os princípios e fundamentos deste documento estiveram presentes ao longo da minha intervenção, tanto na organização do ambiente educativo como na planificação, notas de campo e reflexões sobre a minha prática.

3.2.4. Organização do espaço e materiais:

O contexto educativo de cada sala deve ser construído de forma contínua, intencional e cooperada entre a educadora, a auxiliar e as crianças, ao longo do ano letivo. Esta construção exige uma atenção permanente e uma reflexão sistemática, de modo a

assegurar a criação de um ambiente seguro, acolhedor, inclusivo e significativo, que responda aos interesses e às necessidades das crianças, bem como dos adultos que nele intervêm. Tal como referem Marques et al. (2024), o ambiente educativo deve ser pensado de forma intencional, uma vez que assume um papel central no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Para que este processo fosse possível, foi fundamental observar, registar e refletir em conjunto com a educadora cooperante sobre os aspetos que poderiam ser ajustados ou modificados no espaço da sala.

Inicialmente a sala estava dividida entre várias áreas, sendo as seguintes: área da reunião, área do faz de conta, área das artes, área dos jogos, área do movimento e repouso e área da higiene corporal. Estas áreas foram modificadas e reorganizadas ao longo da minha intervenção, ficando com áreas bem definidas e organizadas no final do estágio, tais como área da reunião, área do faz de conta, área das artes, área das construções, área dos jogos de mesa, área da biblioteca, área do movimento e área da higiene. Inicialmente a sala encontrava-se com as paredes vazias, as áreas não estavam bem definidas e os materiais não estavam ao alcance das crianças, desta forma foi preciso realizarmos algumas alterações. Em seguida vou apresentar dois exemplos de áreas modificadas tendo em conta a temática deste relatório, as mesmas serão ainda mais aprofundadas aquando da explicitação do primeiro objetivo deste relatório.

A área da reunião e da biblioteca, como era denominada inicialmente, era um espaço de uso diário para o acolhimento do grupo. Neste local existia um móvel com todos os livros, carros, ferramentas e animais e uma manta. Neste armário existiam vários livros, de pano, de plástico, de cartão e de diversos tamanhos e géneros, porém estavam todos atirados no armário e tornava-se num local que não era apelativo nem acolhedor. Em seguida ilustro a área da reunião e biblioteca inicialmente:



Figura 12-Área da biblioteca

Assim sendo, a biblioteca foi um dos espaços que sofreu maiores alterações. Colocámos os livros num local mais apelativo e organizado e ao seu alcance, adicionámos outros tipos de suportes literários como revistas, jornais e panfletos e ainda um puf que convidasse as crianças a sentar e ler uma história. Para além disso, adicionei livros de qualidade a esta biblioteca, assim como fotografias das crianças a explorarem o local. Desta forma, conseguimos ter uma área de interesse das crianças e bem definida, com materiais e espaço de qualidade.

A área das artes era outro local que não estava disponível sempre para as crianças. Os materiais encontravam-se no cimo de um móvel, como podemos observar na imagem em seguida, ou na arrecadação da instituição e as crianças só podiam desenhar com autorização do adulto apenas na segunda-feira, dia destinado a esta área.



Figura 13- Área da Expressão plástica

Após conversar com a educadora cooperante, percebemos que, até ao momento, os materiais de expressão só eram explorados com o apoio do adulto e em momentos definidos, como é o caso da segunda-feira. Esta situação não ia ao encontro da minha opinião, uma vez que considero fundamental que as crianças tenham oportunidades de explorar livremente os materiais. Neste sentido, propus a disponibilização de uma mesa com folhas e um copo com lápis ou canetas, permitindo que as crianças pudessem desenhar sempre que quisessem. Tendo observado que a mesa da área do faz de conta se encontrava pouco utilizada, decidi reorganizar o espaço, levando essa mesa para o espaço em frente ao armário e lá coloquei as folhas e os lápis. Tirei a etiqueta da área e coloquei-a por cima da mesa, com alguns desenhos das crianças expostos na parede, como podemos ver.



Figura 14- Mesa destinada ao desenho

Contudo, a educadora não gostou do local e sugeriu que esta ficasse na biblioteca. Porém, esta localização não me fazia sentido pois as crianças sem querer iriam acabar por desenhar nos livros. Após refletirmos, chegámos a uma conclusão, disponibilizar o copo dos lápis e canetas e as folhas nas mesas azuis, em frente ao móvel.

A partir deste momento, a área das artes foi aos poucos potenciada, não só por esta atualização, como também pela introdução de vários materiais e técnicas, como barro, tintas, giz, cartolina e esponjas. Foram ainda realizados vários momentos de colagem, inicialmente com cola branca, como na construção do elefante Elmer, e só depois para a utilização de cola líquida. Estas propostas permitiram-me enriquecer a área das artes.

No que diz respeito aos materiais, a instituição possui uma vasta diversidade de materiais, tanto de expressão motora, como de expressão plástica e ainda outros para compor as várias áreas como a do faz de conta, a das construções e jogos de mesa. É importante introduzir e oferecer às crianças materiais variados para que estas possam explorar, usufruir e atribuir-lhes a utilidade que queiram, explorando a criatividade. E ao longo do meu estágio fiz isto mesmo, fui observando e refletindo sobre o espaço e os materiais para conseguir reorganizar e oferecer materiais e espaços de qualidade para que as crianças possam aprender a brincar, no seu quotidiano.

Para concluir esta caracterização, considero pertinente destacar uma citação que resume este processo de reorganização do espaço. Segundo Marques et al., (2024), é da responsabilidade do educador garantir o acesso das crianças a espaços e materiais de qualidade, sendo estes culturalmente relevantes e diversificados. Os autores sublinham ainda que as criações de ambientes educativos de qualidade não implicam necessariamente elevados recursos económicos, desde que se assegure o direito da criança à estética, à funcionalidade e à ludicidade.

3.2.5. Organização do tempo e rotinas

O tempo educativo da creche apresenta uma organização flexível embora, assim como mencionam Marques et al. (2024), corresponda a momentos que se repetem com alguma frequência. É importante que a organização do tempo seja clara e previsível para que, aos poucos a criança se possa apropriar dela. A existência da Rotina Semanal, um elemento criado por mim onde contém as fotografias do que acontece semanalmente fora

da rotina (momentos de educação física, sessões de yoga e música, expressão plástica), é um exemplo de uma estrutura estável que permite às crianças saberem a qualquer momento o que vai acontecer, promovendo um sentido de conforto e maior segurança. Este é um instrumento que foi introduzido aos poucos e que tentámos chamar a atenção para ele todos os dias, de forma que aos poucos as crianças se pudessem familiarizar com ele.



Figura 15- Rotina semanal

Nesta sala existiram tanto momentos de grande como de pequeno grupo, existindo sempre uma preocupação em equilibrá-los quando realizadas as planificações em conjunto com a educadora. No que diz respeito a momentos de grande grupo, estes são importantes para o envolvimento do grupo, para a cooperação e para a partilha de vivências e experiências. Exemplos de momentos de grande grupo que ocorriam na sala eram o acolhimento, onde eram realizadas as tarefas da distribuição de bolacha assim como dos copos de água, a canção do bom-dia e a marcação das presenças. Também tínhamos os passeios no exterior, as sessões de educação física assim como as sessões de yoga e música.

No que toca a momentos de pequenos grupos, tal como referem Marques et al., (2024), estes são sempre mais favoráveis para as crianças, na medida em que se criam mais oportunidades de participação e comunicação, assim como maior concentração, segurança e à vontade. Na sala da Creche esta disposição do grupo acontecia em momentos de expressão plástica, brincadeira nas áreas, culinária, histórias e explorações de vários materiais como por exemplo o barro.

É de realçar que na rotina das crianças existiam dois momentos dinamizados por professores externos, a yoga e a música. Estes momentos ocorriam na terça e na quarta-feira e eram realizados apenas com o grupo, sendo que todas as crianças estavam inscritas nestas sessões.

Em seguida apresento uma tabela que sintetiza a rotina diária das crianças da sala da Creche:

Horas	Momentos
07h30-08h30	Acolhimento na sala da creche 1
08h30-09h00	Brincadeira nas áreas na sala da creche 2 ou 3 (alternado)
09h00 – 09h45	Acolhimento: • Arrumar a sala; • Reforço da manhã; • “Bom-dia”; • Marcação das presenças; • Momento de partilhas de livros, jogos... • “O que vamos fazer hoje?”
10h00	• Brincar nas áreas; • Escutar uma história; • Sessão de educação física; • Expressão plástica
10h10 (apenas na terça-feira)	Sessão de Yoga
10h30 (apenas na quarta-feira)	Sessão de Música
11h00	Higiene
11h30	Almoço
12h00-15h00	Sesta
15h00	Higiene
15h30	Lanche
16h00	Brincadeira nas áreas Saída

Tabela 4- Rotina Diária

É de extrema relevância mencionar que apenas existia um tempo por semana dedicado à literatura e este não se estendia por mais momento nenhum. Tal situação que foi alterada, semanalmente, visto que a partir da primeira semana de intervenção as histórias foram exploradas e foi-lhes dada uma continuidade, através das propostas das crianças, para as restantes áreas do conteúdo.

4. Processo Investigativo

4.1. Investigação-Ação

Para a realização deste estudo recorri a uma metodologia aproximada à investigação-ação, utilizando diferentes técnicas e instrumentos de produção e recolha de dados. Entre as técnicas utilizadas destaco a observação participante, que possibilita um contacto direto com o contexto educativo, permitindo observar as interações entre as crianças, entre crianças e educadora, bem como as dinâmicas de grande e pequeno grupo. Esta técnica permitiu o registo detalhado de observações que foram posteriormente analisadas de forma crítica.

Escolhi esta metodologia pela sua capacidade de integrar a reflexão crítica com as práticas educativas. Rodrigues (2021) refere que a investigação-ação promove um questionamento reflexivo que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos educadores. Neste sentido, o diário de investigação assumiu um papel fundamental, permitindo o registo das notas de campo, das reflexões e das análises sobre a minha intervenção.

Alarcão (2001) reforça esta perspetiva ao afirmar que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”. Ao longo destes meses de observação e prática procurei assumir esta postura reflexiva, analisando as práticas observadas e a minha própria intervenção.

De acordo com Coutinho et al. (2009), citado por Castro (2012), a investigação-ação pode ser compreendida como um conjunto de metodologias que combinam a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão) num processo cíclico. Este processo é alternado entre momentos de ação e reflexão crítica, permitindo que a prática seja constantemente informada pela reflexão e pela experiência, promovendo uma evolução sistemática das práticas educativas. Através deste processo consegui identificar dificuldades e melhorar as minhas ações em ambos os contextos.

Para conseguir promover aprendizagens no âmbito da relação da literatura infantil com as expressões artísticas, foi necessário, através desta metodologia, conhecer os contextos através da observação e da recolha de dados. Com esta informação recolhida e analisada nas minhas reflexões, fui capaz de desenvolver propostas em colaboração com

os grupos para que posteriormente fossem avaliadas e analisadas, de forma a melhorar os contextos e as práticas neles desenvolvidas.

Cochran-Smith e Lytle, citadas por Alarcão (2001), referem isso mesmo, os educadores privilegiam investigações realizadas nos próprios contextos educativos, recorrendo frequentemente a registos escritos, como notas de campo, descrições de experiências e reflexões sobre as suas práticas, para que dia após dia exista um melhoramento das práticas.

4.2. Instrumentos e Procedimentos de Produção e Recolha de Dados

Para a recolha e análise de dados recorri aos seguintes instrumentos:

- **Diário de investigação**, onde registei notas de campo e reflexões ao longo da intervenção.
- **Fotografias e vídeos**, sempre com o consentimento das famílias e da educadora cooperante, que complementaram e ilustraram as notas de campo e reflexões;
- **Produções das crianças**, que constituíram um dos principais elementos de análise, valorizando a participação e a voz ativa das crianças;
- **Tabelas de planificação**, elaboradas em colaboração com a educadora cooperante, de forma semanal, cooperada e diária, tendo em conta os interesses das crianças.

4.3. Investigação e Intervenção no Contexto de Pré-Escolar

Durante as duas semanas de observação, procurei conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora no que diz respeito à literatura infantil, às expressões artísticas e à articulação entre ambas. Desde o início, a educadora cooperante deu-me a conhecer a rotina da sala, permitindo-me identificar que a literatura assumia um papel central no quotidiano das crianças, estando presente não só na “hora do conto”, realizada pelo menos três vezes por semana, como também em diversos momentos espontâneos ao longo do dia, como nas pesquisas dos projetos.

Neste grupo observei uma valorização significativa do contacto com os livros, sendo estes amplamente explorados tanto na área da biblioteca como em atividades orientadas. A educadora cooperante e a educadora de apoio promoviam, frequentemente, diálogos a partir das histórias, incentivando a participação ativa das crianças e a construção de

significados. Para além disso, a educadora de apoio, enquanto contadora de histórias, enriquecia ainda mais este contexto.

De seguida, procurei compreender o interesse das crianças pela literatura infantil, constatando que esta era uma área bastante procurada e valorizada pelo grupo. As crianças demonstravam autonomia na exploração dos livros e interesse em criar as suas próprias histórias, como é o caso do VC, que mostrava muito entusiasmo na criação e construção de livros. A área da biblioteca apresentava-se como um espaço organizado e apelativo, com uma estante composta por livros de qualidade com diferentes tamanhos e géneros, promovendo o desenvolvimento de diversas competências, tais como o manuseamento adequado dos livros, a identificação dos seus elementos constituintes e a compreensão da relação entre texto e imagem.

Importa ainda referir que, inicialmente, esta área não tinha um inventário, tendo sido esta uma proposta emergente de uma criança, que, ao observar o inventário de outra área, sugeriu a sua implementação. Esta iniciativa demonstra o envolvimento ativo das crianças na organização do espaço e a valorização atribuída aos livros enquanto recurso de aprendizagem.

No que diz respeito às expressões artísticas, observei que estas estavam integradas de forma natural nas práticas educativas, surgindo frequentemente articuladas com a literatura. A título de exemplo, a expressão plástica é a área mais potenciada neste contexto, sendo muitas vezes utilizada como estratégia de exploração e promoção de histórias. Também a expressão dramática era observada diariamente em momentos de faz de conta onde as crianças reproduziam várias vezes histórias, combinando as personagens entre elas.

Assim, ao longo deste período de observação, foi possível verificar que as práticas que inicialmente pretendia desenvolver já eram amplamente exploradas neste contexto, sendo o livro um recurso central e significativo na aprendizagem das crianças. Desta forma, procurei contribuir para o enriquecimento destas práticas, promovendo uma maior articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas, e ainda aprender com o contexto.

Assim, apresento todas as obras literárias exploradas ao longo deste período:

- Cornelius;

- O Muro;
- O Cuquedo;
- O meu pai;
- Os três porquinhos;
- A Abelha;
- A minha mãe;
- Saíam, Bicho Chatos!
- Senhor Mar;
- A casa Azul.

Dentro deste conjunto de atividades que desenvolvi durante a minha PES, destaco que foram selecionadas apenas três para apresentar o meu estudo, sendo estas descritas em seguida.

Livros selecionados em contexto de Pré-Escolar	Data
O Muro , da autoria de Joseph Fort Newton. Edição Porto Editora.	20/03/2025
Os três porquinhos , da autoria de David Mckee. Edição Nuvem de Letras.	24/03/2025
A minha Mãe , da autoria de Marianne Dubuc. Edição The Poets and Dragons Society.	28/04/2025

Tabela 5- Livros selecionados em contexto de Pré-Escolar

4.3.1. O Muro

Este foi o primeiro livro que explorámos através da dramatização. Ao chegar ao polivalente, pedi às crianças que fizessemos uma roda e que nos sentássemos todos no chão. Comecei por lhes explicar que iríamos fazer uma dramatização de uma história onde todos tinham uma função e uma cor. Antes de atribuir a cor e a função a cada um, fui retirando os cartões com a cor e uma imagem do saco e expliquei o que significava cada um. Depois, em conjunto, fizemos todos os gestos de como podíamos realizar a ação.



Figura 16- Roda da pré-leitura

Passámos por todas as cores que eram abordadas na história sem ler a mesma. A educadora cooperante aconselhou-me a ler a história apenas no final, realizando a dramatização primeiro a partir das informações que eu dava. Terminadas as explicações relativas a todas as cores, apresentei-me como rei do reino Azul-Escuro e coloquei uma coroa. As crianças mostraram-se entusiasmadas e atentas e foi aí que distribuí os cartões com a personagem de cada um. Demos então início à dramatização:

(Nota de campo do dia 20/03/2025, situação 3)

“Eu- Mas o que é isto! Estamos no reino dos azuis-escuros e estão aqui tantas outras cores! Onde estão os outros azuis escuros?”

RC(5a) - Estamos aqui, Rei!

Neste momento a RC(5a) chamou o GC(5a) e a MM(3a) que eram os seus colegas com o cartão azul-escuro.

Eu- Não gosto que estas cores todas estejam no meu reino! O que é que posso fazer para nos separar delas?

RC(5a) - Rei, podemos construir um muro!

Eu- Azul-escuro, (dirigindo-me ao GC(5a) que estava mais desatento) ajude-me qual é que era a cor que construía muros muito bem? Não sou capaz de me lembrar e não quero que estas cores todas estejam no meu reino!

GC (5a) - Eram os vermelhos!!

Eu- Então os vermelhos que venham! Criem um muro e é já!

As crianças com o cartão da cor vermelha juntaram-se e deram as mãos formando um muro entre as várias cores e apenas os azuis-escuros.

Eu- Agora que já estamos num reino só nosso, quero colocá-lo bonito, quero muita cor. Ainda por cima a primavera começou hoje, quero que o meu reino esteja lindo!

RC(5a) - Podemos plantar flores!

Eu- Ótima ideia! Mas eu não sei plantar flores...

RC(5a) - Podemos chamar os verdes que eles são bons a construir jardins!

Eu- Venham de lá! Quero flores amarelas e árvores muito altas no meu reino.

As crianças com a cor verde vieram e representaram uns a regar, o MS(6a) a imitar uma árvore com as mãos e um pé no ar. Neste momento o GC(5a) e a MM (3a) estavam distraídos e não estavam envolvidos na dramatização então, sendo eu da cor azul-escuro chamei por eles para me auxiliarem.

Eu- GC(5a), como é que podemos fazer com que as minhas flores e a minha árvore cresçam? MM(3a) o que é que tu achas?

MM(3a) - Temos de por água.

RC(5a) - Rei, os azuis-claros sabem construir fontes!

Eu- Eles que venham! Preciso que esta árvore fique de pé durante muitos anos! (referindo-me à árvore que o MS estava a representar com o corpo)

As crianças que representavam o muro soltavam as mãos sempre que alguma cor entrava no reino.

RC(5a) - O rei não quer mais nada?

Eu- Sou muito bonito, acho que mereço ter muitas estátuas minhas no meu reino!

MM(3a) - Os amarelos sabem fazer!

Os amarelos passaram o muro e eu exemplifiquei como queria as minhas estatuas fazendo algumas poses. As três crianças aderiram à exceção do RA(6a) que estava a brincar pelo polivalente.

Eu- Temos um amarelo que talvez nunca viu uma estátua. Como é que podemos imitar uma estátua?

XF(4a) - Rainha, as estátuas têm de estar paradas, são feitas de pedra!

MS(6a) - As estátuas não se mexem.

Eu- Mas já que este amarelo gosta de dançar... eu também me quero divertir! Estou a sentir-me aborrecido!

IA(6a) - Somos nós! Somos a cor laranja e sabemos cantar e dançar.

CR(5a) - Sim, vamos dançar!

As três reuniram e avisaram:

CR(5a) - Rei, eu e a CC(4a) dançamos e a IA(6a) canta!

Eu- AAA, mas eu quero saber o que se passa do outro lado do muro! Não sou capaz de ver e aqui estou a sentir-me muito apertado!

MS(6a) - É, estamos a ficar apertados.

Eu- Vamos destruir este muro, os vermelhos vão soltar as mãos para podermos andar livremente pelo espaço!

RC(5a) - Rei, agora até já temos mais espaço para nos mexermos.

Eu- O que é que vocês acham? Não é tão melhor estarmos livres e todos juntos a brincar?

“SIM” responderam as crianças.

Eu- Agora vamos voltar a sentar-nos em roda para conhecermos o livro que estivemos a explorar. Agora o rei vai embora e volta a Maria e os meninos da sala.”

As crianças envolveram-se ativamente na proposta, assumindo os seus papéis e contribuindo com ideias para o desenrolar da ação. Neste momento, regressámos à roda e voltámos a sentar no chão para conhecer o livro que tinha inspirado a nossa dramatização. As crianças estavam interessadas e envolvidas no momento e muitas queriam continuar como podemos observar:

(Nota de campo do dia 20/03/2025, situação 3)

“CR(5a) - Mas já acabou? Maria quero fazer outra vez!

KN(5a) - Podemos repetir?

Eu- Vamos escutar a história que estivemos a fazer.”

Comecei a ler a história e reparei que, anteriormente as crianças estavam mais agitadas e, naquele momento estavam calmas a observar com atenção as imagens e a escutar a história. Sempre que apareciam as personagens que eles tinham representado, as crianças eram capazes de se identificarem.

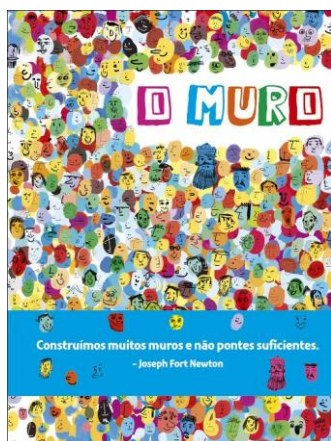


Figura 17- Livro "O Muro"

(Nota de campo do dia 20/03/2025, situação 3)

“KN(5a) - Olha o muro! Eu era o muro!

RC(5a) - Eu era esse senhor azul-escuro que ajudava o rei.”

Neste momento de pós-leitura, a educadora questionou as crianças “Afinal o que é que era para vocês o muro?” e obtivemos as seguintes respostas:

(Nota de campo do dia 20/03/2025, situação 3)

KN(5a) - O muro serviu para nos separar para o rei estar sozinho.

IA(6a) - O muro pode ser o que separa as nossas casas.

Durante o período da tarde, conversámos sobre o que havíamos feito e realizámos uma reflexão conjunta. A educadora, que não estava presente no período da manhã, pediu às crianças que lhe contassem em que consistia a dramatização.

(Nota de campo do dia 20/03/2025, situação 4)

“Educadora- Porque é que o rei não se queria misturar?

MS(6a) - Não queria estar junto dos outros e quando o rei chamava alguém tinha de vir todos os que tinham a cor que ele dizia.

Educadora- Isto acontece na vida real?

VC(5a) - O rei pensava que não precisava dos senhores dos jardins.

Educadora- O rei chamou os jardineiros, os da fonte e precisava de mais o que?

BS(4a) - Chamou o muro, mas depois passamos todos.

MS(6a) - Porque o rei precisava de todos.

Educadora- Nós conseguimos viver no planeta sem todas as pessoas?

CC(4a) - Não, nós precisamos de toda a gente!

MS(6a) - É que o rei pensava que não precisava de ninguém ao início, mas depois foi precisando até que acabamos todos juntos novamente. Todos precisamos de todos.”

Após esta reflexão consegui perceber que as crianças foram capazes de compreender a mensagem que estava por trás desta história. Nas semanas seguintes, as crianças pediam, várias vezes, para voltarmos a realizar a dramatização. Este livro esteve presente na sala durante uma semana, na qual observei as crianças a procurarem-no e a folhearem-no.

4.3.2. Os Três Porquinhos

A obra explorada seguidamente foi “Os três porquinhos”, um conto tradicional da nossa literatura infantil. No momento de pré-leitura, comecei por abordar os paratextos do livro, conversando sobre a capa, a contracapa, a lombada e os autores. Ainda antes de eu ler o título da história, as crianças já mencionavam que conheciam a história e referiam o título. Lancei-lhes o desafio de me contarem, pelas suas palavras, a história que conheciam dos três porquinhos. Algumas crianças ficaram reticentes, enquanto outras abordaram a parte em que o lobo sopra as casas.



Figura 18- Livro "Os Três Porquinhos"

Dei início à leitura, fazendo vários tons de voz para que as crianças conseguissem distinguir as personagens e captar a sua atenção. Observei o grupo muito atento e a escutar a história, sem distrações. Ao terminar, conversámos sobre a obra:

(Nota de campo do dia 24/03/2025)

“Eu- Qual foi a primeira casa que ficou destruída?

RC (5a) - A de palha

Eu- e porquê?

GC (5a) - Porque a palha voou.

Eu- Qual foi a segunda casa que ficou destruída?

SF (6a) - A de madeira, aquela de paus.

Eu- E porque terá sido?

RC (5a) - Porque as casas de madeira são de material mais forte do que a palha, mas mesmo assim não resistiu.”

Desta conversa surgiu uma partilha muito interessante da MM que quis contar ao grupo de que material era a sua casa, relacionando-a com a do porquinho do meio.

(Nota de campo do dia 24/03/2025)

“MM (3a) - Eu tenho uma casa de madeira.

Eu- A sério, MM? Como são as vossas casas?

RL (5a) - A minha casa é de cimento.

CR (5a) - Maria, a minha casa é metade de pedra, a outra metade de madeira e no meio tem vidro!

Eu- Olhem, sabiam que o vidro é outro material muito comum nas casas?

MS (6a) - Sim, é porque há muitas janelas nas casas.

VP (5a) - Maria, a minha casa também é de cimento como a do porquinho mais velho!”

Aproveitando o entusiasmo das crianças, propus-lhes fazermos um desenho das suas casas, dando destaque ao seu espaço favorito. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a proposta e começaram a realizar os seus desenhos e tentativas de escrita.

Em seguida apresento um exemplo de um diálogo com uma das crianças do grupo:

(Nota de campo do dia 24/03/2025)

“RC (5a) – A minha casa é de tijolos e tem 3 janelas, igual à do 3º porquinho.

Eu- Ah muito bem e mais? Há mais alguma parecença com a casa da história?

RC (5a) – Também tem uma porta que é quadrada e preta.

Eu- E quando entramos nessa porta o que vimos?

RC (5a) – Vês uma planta e o quarto da minha irmã Raquel. Maria, a minha casa tem três quartos, uma casa de banho, uma sala de dois metros e uma cozinha que fica ao lado do corredor.

Eu- E de todos esses espaços qual é o teu preferido?

RC (5a) – O meu sítio preferido é a sala porque tem uma televisão, duas mesas e duas mantas.

Eu- E que mais?

RC (5a) – Tem também dois sofás, um azul-escuro e outro amarelo-dourado, muito grandes.

Eu- E esse é o teu espaço preferido porquê?

RC (5a) – Porque posso pintar nas folhas brancas, posso ver filmes com o meu pai e a minha mãe.

Eu- E onde brincas com a tua irmã?

RC (5a) – A minha mana Raquel fica a estudar no quarto dela. No quarto dela existe um escritório com bastantes livros e pastas para meter os papéis e tem uma cama e uma televisão.”

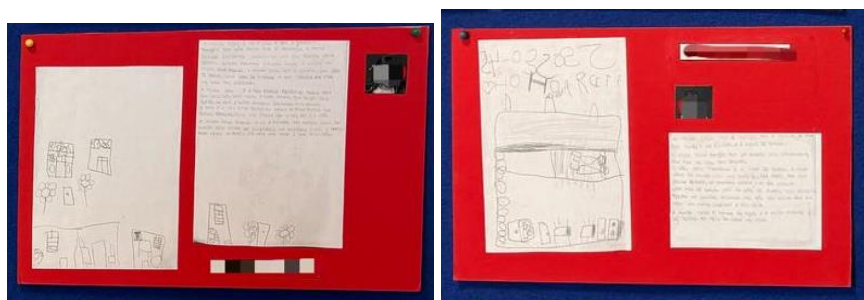


Figura 19- As nossas casas

No dia seguinte, a educadora questionou as crianças sobre onde gostariam de ir e o que queriam ver, sendo que a resposta destas foi que queriam ir ver casas. Para esta saída levámos câmaras fotográficas, pranchetas e canetas para desenharmos e registar o que observamos.

O primeiro local onde parámos foi a Praça do Giraldo. Lá, as crianças, observaram ao seu redor e escolheram uma casa para desenhar, observando sempre os detalhes da mesma, tal como haviam feito com os detalhes da sua casa e como observámos na história em relação aos materiais de cada casa. Duas das crianças percorreram ainda a praça com as câmaras fotográficas e retrataram algumas imagens de casas com detalhes diferentes daqueles que eles estavam habituados a observar.



Figura 20- Desenho das casas da Praça do Giraldo

4.3.3. A Minha Mãe

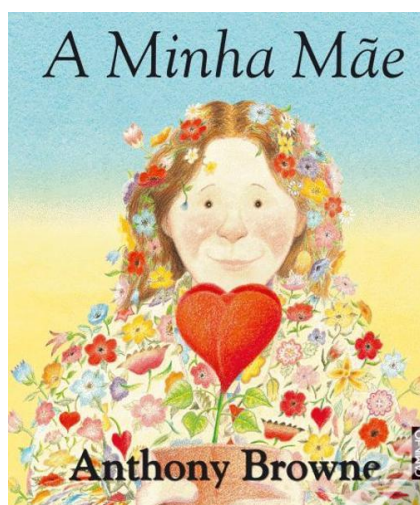


Figura 21- Livro "A Mãe"

A terceira história escolhida foi “A Minha Mãe” de Anthony Browne. Ao mostrar este livro, duas crianças reconheceram características semelhantes ao livro “O meu pai” do mesmo autor. Assim, como momento de pré-leitura, pedi-lhes que observassem o padrão que se encontrava nas guardas e que prestassem muita atenção às ilustrações do livro.

Procedi ao momento da leitura e consegui perceber que as crianças acompanhavam a história muito atentas, principalmente as imagens. Ao terminarmos a leitura questionei “Ao longo da história conseguiram perceber onde estava o padrão que se encontrava nas guardas?” e obtive as seguintes respostas:

“VC (5a) – No coração!

KN (5a) – No astronauta.

CC (4a) – Nas asas da borboleta.

MS (6a) - No laço do gato.”

De seguida, algumas crianças começaram a partilhar o que gostavam de fazer com as suas mães:

(Nota de campo do dia 28/04/2025, situação 2)

“VC (5a) – Eu gosto de fazer projetos com a mãe.

IA (6a) – Eu cozinho com a mãe.

RF (5a) – A minha mãe ajuda-me a brincar com os brinquedos.

MP (5a) – Às vezes faço pinturas com a mãe.

CC (5a) – Às vezes a minha mãe desenha comigo e brinca comigo.

BS (4a) - A mãe brinca comigo aos animais.

TC (4a) – A minha mãe brinca à apanhada comigo.

SF (6a) – Gosto de ver filmes com a mãe.

LL (7a) – Bebo sumo de ananás com a mãe.”

Algumas crianças quiseram dar continuidade à história e ir desenhar o que mais gostavam de fazer com as suas mães.

No dia seguinte, durante a manhã, tinha planificado um momento de exploração da música “Mãe”, da cantora Mariza. Porém, devido ao apagão, não nos foi possível observar o vídeo nem escutar a música com boa qualidade, então pedi às crianças que repetissem comigo o refrão da música e fomos aprendendo gradualmente. Em seguida ilustro o refrão da música:

“Mãe canta com vaidade

Porque já tenho idade

Pra saber que em verdade em cada verso teu

Onde tu estás estou eu”

Aos poucos, as crianças foram apropriando-se da música e o SF (6a) referiu que esta música seria a música da história do dia anterior, porque falava sobre a mãe. Com o auxílio do telemóvel, cantámos várias vezes ao som da música e as crianças pediam sempre mais. Foi um momento interessante onde conseguimos depois conversar sobre a história e a música.

4.4. Investigação e Intervenção no Contexto de Creche

Durante as duas semanas de observação, procurei conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora no que diz respeito à literatura infantil, às expressões artísticas e à articulação de ambas. A educadora começou por me dar a conhecer a rotina da sala, permitindo-me identificar que apenas existia um momento por semana dedicado à hora do conto. Esta situação levou-me a observar com maior atenção a forma como os livros eram explorados com o grupo.

De seguida, procurei perceber o interesse das crianças pela exploração de livros e, constatei que esta era a área menos procurada. Ao observar os dois momentos de leitura, percebi que a mesma se limitava à leitura da história, não dando continuidade à mesma, o que resultava no desinteresse das crianças, como podemos observar na seguinte nota de campo:

“(…) Em relação ao momento da leitura, existiram momentos onde algumas crianças focaram a sua atenção noutras coisas, como nos objetos

ao seu redor, provocando algumas distrações e perdendo o foco na história. Este grupo contém crianças muito pequenas cujo tempo de interesse ainda é reduzido, assim como o tempo de concentração.”

(Nota de Campo 30/09/2025, Situação 2)

Para além disso, a área destinada à biblioteca, não era um espaço apelativo, confortável e que chamasse à atenção das crianças, o que considero que contribuiu para desinteresse pela literatura, como podemos observar:



Figura 22- Biblioteca

No que diz respeito às expressões artísticas, observei que a expressão plástica era a mais valorizada, sendo explorada apenas à segunda-feira, através de pinturas. Não existiam materiais de expressão acessíveis às crianças que lhes permitissem pintar, desenhar ou colar de forma autónoma. Relativamente à expressão musical, esta surgia em momentos como a canção do “bom dia”, ou através da exploração dos instrumentos musicais de plástico a pilhas que se encontravam numa caixa da sala, como podemos observar em seguida:



Figura 23- área da música

Ao longo das duas semanas de observação, não me foi possível observar práticas relacionadas com a expressão dramática nem com a expressão corporal. Por fim, no que diz respeito à articulação da literatura infantil e as expressões artísticas, não observei qualquer tipo de relação entre estas áreas, uma vez que, após a leitura das histórias, estas não eram exploradas de forma alguma.

Assim, apresento todas as obras literárias exploradas ao longo destes três meses:

- A Caixa;
- Poema Cantado: A cavalo no tempo;
- A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça;
- Elmer;
- Lua;
- Um elefante que balançava...;
- Ping, Ping, Atchim;
- A lebre e a tartaruga;
- Os três porquinhos;
- A que sabe a lua?
- Dear Santa.

Dentro deste conjunto de atividades que desenvolvi durante a minha PES, destaco que foram selecionadas apenas três para apresentar o meu estudo, sendo estas descritas em seguida:

Livros selecionados em contexto de Creche	Data
A Caixa , da autoria de Min Flyte. Edição Minutos de Leitura.	14/10/2025
O meu primeiro Elmer , da autoria de David Mckee. Edição Nuvem de Letras.	03/11/2025
Um elefante que balançava , da autoria de Marianne Dubuc. Edição The Poets and Dragons Society.	11/11/2025

Tabela 6- Livros selecionados em contexto de creche

4.4.1. A Caixa

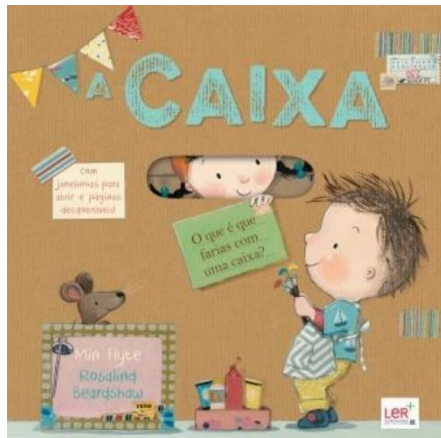


Figura 24- Livro "A Caixa"

Iniciei o momento com a canção “Com sapatos de veludo”, seguindo-se de um momento de pré-leitura onde exploramos o que estava na capa e o nome do autor. Em seguida, abri o livro e comecei a leitura. Este possuía pequenas janelas que íamos abrindo ao longo da história, o que proporcionava uma maior interação e curiosidade por parte das crianças.

Desde o início da história, percebi que o grupo estava muito interessado e participativo. Enquanto lia, ouvia expressões de espanto e entusiasmo por exemplo, o AF

(1:8) dizia “uau!” cada vez que eu abria uma janela. Quando chegámos à página em que a história apresentava diferentes utilidades para as caixas, as crianças começaram a participar e a enumerá-las, de acordo com as imagens do livro, por exemplo o MC (2:10) comentou de imediato “um dinossauro!”.

Houve ainda um momento muito curioso, quando surgiram personagens com nomes iguais aos de algumas crianças do grupo. Essa coincidência captou ainda mais a atenção delas. A MS (2:3), ao ouvir o seu nome, colocou-se de joelhos para observar melhor o livro. Quando mencionei que a outra personagem chamava-se LP (1:9), observei que o VD (2:2) e a MS (2:3) olharam de imediato para o LP (1:9), relacionando o nome da personagem com o do amigo.

Perto do final da história, apareceu a imagem de um comboio construído com caixas de cartão. Este detalhe despertou grande entusiasmo nas crianças, pois na semana anterior a educadora tinha lido uma história sobre um comboio, e o mapa das presenças da sala também tem esse tema. No final da leitura, perguntei às crianças se gostariam de criar algo com caixas de cartão, dando continuidade e explorando a história e obtive logo uma resposta do GM (2:7), que sugeriu fazermos “Um comboio!”. Para além do GM (2:7), o MC (2:10) também disse que queria fazer uma casa e uma construção.



Figura 25- Leitura da história

Perante este interesse, sugeri que, na quinta-feira, explorássemos diversas caixas de cartão podendo construir comboios, casas, construções e outras ideias que pudessem surgir no decorrer da exploração.

Após a leitura da história observei que a FG (2:0) apanhou o livro, sentou-se no chão e começou a folheá-lo sozinha, abria e fechava as janelas e explorava-o com muita atenção, o que nunca tinha acontecido até ao momento desde a minha observação. A ela, passado uns minutos, juntou-se o GM (2:7), que trazia na mão uma peça de um puzzle de crocodilo que, por acaso era muito parecida com a imagem do dinossauro que aparecia na história. Quando a FG (2:0) chegou à página onde aparecia este animal, o GM (2:7) colocou-o ao lado e chamou-me “Olha!” fazendo uma associação, visto que ambos estavam de pé e ambos eram verdes com os dentes de fora. Deixei-os continuar a explorar enquanto circulava pela sala. Quando olhei estava o livro já sozinho no tapete e levei-o para as mesas, voltei a virar-me e quando reparo está a FG (2:0) novamente a folhear o livro. Percebi que a criança se envolveu com a história e principalmente com as janelas que a mesma continha.



Figura 26- Crianças a explorarem o livro

A partir destes interesses, realizámos, como atividade de pós-leitura, uma exploração com caixas de cartão de vários tamanhos, onde as crianças construíram casas, comboios, entre outras criações, como podemos verificar na nota de campo que se segue:

(Nota de campo 16/10/2025, Situação 1)

“Após a canção do “bom dia”, relembrei com o grupo a história contada na terça-feira. Perguntei-lhes “Lembram-se do nome do livro que a Maria trouxe na terça-feira?”, mas as crianças permaneceram em silêncio, à espera de que eu dissesse a resposta. Nesse momento, ouvi o MC (2:10) dizer “xa”, o que interpretei como uma tentativa de dizer “Caixa”. Incentivei-o, dizendo “Sim, MC (2:10)! Diz, era a...”, e a educadora ajudou “Cai...” desta forma, as crianças completaram “Caixa!”.

Relembrei então algumas das ideias que tinham surgido durante o momento da história e expliquei que tinha trazido várias caixas para que as pudessem explorar livremente. Fomos até à zona da sala onde estavam previamente dispostas as caixas de diferentes tamanhos (caixas grandes, médias, pequenas, mais estreitas, caixas de ovos).



Figura 27- Caixas

Mal as viram, as crianças correram e começaram a brincar, dando largas à imaginação. As caixas transformaram-se em túneis, casas, chapéus, carros, tratores, comboios e até escorregas. Acompanhei o grupo, interagindo e procurando compreender as ideias que iam surgindo nas suas brincadeiras.



Figura 28- Exploração de caixas

As duas caixas maiores foram as que mais despertaram interesse, uma delas, que estava de pé, foi usada como esconderijo, as crianças pediam para que as colocássemos lá dentro. Enquanto a outra, que estava

deitada, serviu de túnel. Mais tarde, as crianças abriram as caixas e deitaram-se por cima delas, fingindo que eram camas, como aconteceu na história.



Figura 29- Continuação da exploração de caixas

As caixas de ovos também despertaram curiosidade. As crianças começaram a encaixá-las umas dentro das outras, organizando-as por tamanho das mais pequenas para as maiores.

No final, observei a FG (2:0) e o GM (2:7), a empilhar caixas. Incentivei-os a continuar propondo que fizessem uma construção grande. Esta situação chamou a atenção das outras crianças, que rapidamente se juntaram, colaborando para colocar as caixas o mais alto possível.



Figura 30- Construção com caixas

Por fim, sugeri às crianças que, na próxima segunda-feira, poderíamos pintar as caixas e fazer uma construção. Esta proposta foi

recebida pelas crianças com entusiasmo, então será a nossa planificação para segunda-feira.”

Tal como é referido no final desta nota de campo, sugeri às crianças a pintura das caixas para a realização da construção. Esta exploração envolveu a expressão plástica, através da pintura com tintas e vários materiais, terminando numa exposição no hall de entrada da instituição, acompanhada com fotografias e a descrição de todo o processo.

Em seguida apresento uma nota de campo do momento da pintura de caixas para a nossa futura construção:

(Nota de campo 20/10/2025, Situação 2)

“No âmbito da rotina diária do grupo, hoje foi dia de pintura. Tal como havia sido combinado com as crianças, iniciámos este momento com a pintura das caixas que servirão para a realização de uma construção. Os primeiros a começar foram o MG (1:10) e a MS (2:3), que escolheram as cores rosa e vermelho para pintar a sua caixa. Depois de eu lhes colocar as batas, preparei os pratos com as tintas que eles selecionaram e disponibilizei diferentes materiais de pintura, como rolos, esponjas e pincéis, de forma a promover a exploração livre de vários materiais.

Incentivei as crianças a pintarem também com as mãos, e esta proposta foi muito bem recebida por esta dupla de crianças, o que me levou a reparar que ambos não têm problemas em sujar as mãos.”



Figura 31- Pintura de caixas



Terminadas as pinturas das caixas, as crianças ajudaram a montar a construção e eu fiz um registo desta exploração da história e colocámos no hall de entrada do nosso colégio para que as restantes crianças da instituição pudessem contactar com ela e ainda incentivar as mesmas para a leitura desta história.



Figura 32- Exposição no hall do resultado da construção

4.4.2. O Meu Primeiro Elmer



Figura 33- Livro "O meu primeiro Elmer"

O momento da leitura da história iniciou-se com a canção habitual que antecede o livro. Antes de o abrir, conversamos, realizando um momento de pré-leitura, onde procurei despertar a curiosidade das crianças. Mostrei a capa e perguntei:

(Nota de campo 03/11/2025, situação 1)

“Eu- Este livro é diferente... que animal é este?

DM (2:5) – Elefante.

Eu- E é um elefante normal?

GM (2:7) -Tem cores.

Eu- Este elefante colorido é o Elmer... (e iniciei a leitura)”

Durante a leitura, procurei manter a atenção do grupo através da entoação e do uso de diferentes vozes. Momentos como o “BUUU” do Elmer provocaram gargalhadas e grande entusiasmo nas crianças. Observei, ao longo do conto, que se mantiveram envolvidas e com curiosidade.

Quando, na história nos falava que os elefantes soltaram uma gargalhada, propus que todos imitássemos e foi um momento engraçado onde nos rimos todos. Posteriormente, quando as crianças quiseram recontar a história, este foi um dos momentos mais reproduzidos e que os marcou.

Após a leitura, conversámos sobre as cores do Elmer e dos restantes elefantes. Voltámos à imagem final, onde todos aparecem coloridos, o que despertou o interesse de várias crianças. Desta forma, lancei a proposta de fazermos um Elmer grande, como

proposta de pós-leitura, para a nossa sala e esta foi muito bem recebida. Organizámos a atividade em pequenos grupos de quatro crianças, e à medida que as crianças demonstrassem vontade iríamos trocando.

Disponibilizei os papéis rasgados da semana anterior e a cola branca. Depois, expliquei que primeiro teríamos de colocar a cola e só depois o papel. O grupo mostrou-se autónomo e cooperaram entre uns e outros, ainda que tenha sido necessário auxiliar algumas crianças a manusear a cola.



Figura 34- Colagem do Elmer

Enquanto realizávamos este momento de expressão plástica, o AF veio até mim com uma peça de um puzzle em formato de elefante e chamou-me à atenção visto que era o animal da história, fazendo a relação da história com os puzzles que temos na sala.

Ainda neste dia, enquanto aguardávamos pela professora de yoga, o GM (2:7) sentou-se perto de mim acompanhado por dois livros, o da Toupeira e o do Elmer. Estava a folheá-los quando me chama e diz:

(Nota de campo 03/11/2025, Situação 2)

“GM (2:7): Maria, vou contar a história.

Eu: Queres contar-nos? Qual é a história que vamos ouvir?

GM (2:7): A do elefante.

Eu: Ok, DM (2:5) queres sentar-te a ouvir a história que o GM vai contar?

(O DM estava ali perto a observar, quando o convidei veio a sorrir e sentou-se ao meu colo a olhar para o GM)

GM (2:7): O elefante tem muitas cores. Chama-se Elmer. (passa a página e vira o livro para que consigamos observar, neste momento junta-se a nós a FG e o MG)

GM (2:7): Ele sujou-se na toupeira e pintou-se igual a estes. (apontou para a imagem onde o Elmer estava da mesma cor que os outros animais).

(A criança observou o Elmer a sujar-se nas bagas e associou ao buraco na terra onde entrou a toupeira da outra história)

Eu: E agora ele já não é um elefante colorido?

GM (2:7): Espera, ele faz “BUUUU” e assustou os outros.

Eu: E assustou porquê?

GM (2:7): Ele tava pintado. Depois começou a chover e (imitou uma gargalhada) este elefante começou-se a rir (apontou para um elefante que estava de boca aberta).

MS (2:3): Choveu.

Neste momento já se haviam juntado várias crianças e, por exemplo, o MG já se tinha ido embora.

VD (2:2): Olha BUU!

GM (2:7): Vitória, vitória, acabou ao fim. (concluiu ele a leitura da história) (...)"



Figura 35- GM a contar a história

O GM (2:7) começou por nos contar a história, por iniciativa própria, folheou o livro e referiu alguns momentos e personagens da história, mostrando que se apropriou dela. Para além disso, a criança foi ainda capaz de realizar uma ligação entre duas histórias, exploradas em semanas distintas, mostrando que conseguiu compreender e envolver-se em ambas as histórias. Assim consegui perceber que as crianças aos poucos encontravam-se a relacionar-se com as histórias e, no geral, o grupo estava cada vez mais interessado pela literatura, procurando-a em momentos de brincadeira.

Esta história foi uma das mais recontadas pelas crianças, várias vezes faziam referência ao elefante que havíamos construído durante a leitura da história apelidando-o de “o nosso Elmer”, mostrando que se apropriaram da história.

Passado uma semana, enquanto as crianças brincavam pelas áreas, uma criança veio até mim com um elefante que se encontrava na caixa dos animais e com o livro do Elmer, que foi explorado na semana anterior. A criança teve o seguinte diálogo que me fez perceber que ele se envolveu com a história:

(Nota de campo 03/11/2025, situação 1)

“AF (1:8) - Olha, um elefante!

Eu- Mas esse não é da cor do Elmer...

AF (1:8) – É dos amigos dele. Ele fez ahahahah.
(associando à imagem dos amigos do Elmer a rirem-se após ele assustá-los)

Eu- Gostaste dessa história?

AF (1:8) – Sim, ele fez Buuuuu! (remetendo ao momento em que o Elmer assustou os outros elefantes)

Eu- Foi a parte que mais gostaste?

AF (1:8) – Sim.”



Figura 36- Exploração do livro

4.4.3. Um Elefante que Balançava



Figura 37- Livro "Um elefante que balançava"

Nesta semana trouxe uma história diferente de todas as outras que havia trazido até ao momento. Esta era uma história cantada que, acabava por permitir às crianças diversas formas de contactar com o livro, sendo a principal através da expressão musical.

Mais uma vez iniciei a exploração com um momento de pré-leitura onde observámos em conjunto a capa, como podemos observar na seguinte nota de campo:

(Nota de campo 11/11/2025, situação 1)

“Eu – Que animais são estes?

AF (1:8) - Elefante.

FG (2:0) - Gato!

Eu- E o que será que eles estão a fazer?

MG (1:10) - Dançar.”

Este foi então o ponto de partida, comecei a leitura sem qualquer tipo de instrumental de fundo, apenas a minha voz acompanhada do livro. Logo no início, o VD (2:2) começou a rir-se e a bater palmas, demonstrando entusiasmo. As restantes crianças mantiveram-se muito atentas, observando o livro e os movimentos que eu fazia com ele. Sempre que surgia a parte da história que dizia “que balançavam”, eu balançava o livro e percebia que algumas crianças acompanhavam o gesto, movimentando o corpo de um lado para o outro.

Cada vez que aparecia um animal novo, eu questionava “Quem será que vem agora?”, promovendo a antecipação e o envolvimento das crianças na história. As crianças faziam várias tentativas, participando de forma ativa. Após terminar, perguntei “Querem outra vez?” e as crianças responderam que sim, muito entusiasmadas.

Expliquei então que desta vez colocaria uma música de fundo e convidei-os a cantar comigo. Ao iniciar a segunda leitura, observei a MS balançar o corpo e completar o final das palavras, mostrando vontade de participar. Quando terminámos, realizámos ainda uma brincadeira com gestos, reforçando a ligação entre música, a dança e narrativa. As crianças demonstraram-se participativas então levantámo-nos para termos mais espaço e explorámos a história, para além da música, com a dança, através de pequenos gestos criados por eles.

(Nota de campo 11/11/2025, situação 2)

“Eu- Então como é que faz o elefante?

(Duas crianças imitaram a tromba)

MG (1:10) – (faz o som)

Eu- (Após combinarmos todos os gestos desafiei as crianças) Será que conseguimos cantar e fazer os gestos?”

Iniciei o momento a cantar devagar e sem música, para que as crianças pudessem acompanhar os gestos. No geral, todas aderiram e soltaram muitas gargalhadas. Optamos por brincar um pouco e adicionar mais animais à história.

Normalmente estes livros eram deixados na sala para que as crianças pudessem explorá-los e usufruir deles quando quisessem assim, apresento um momento de procura espontânea do livro:

(Nota de campo 11/11/2025, situação 3)

“Após deixar o livro para que as crianças explorassem, o GM (2:7), a FG (2:0) e o MG (1:10) sentaram-se no chão e folhearam-no. Observei que a FG (2:0) começou a realizar os gestos e então optei por colocar, na coluna, a história cantada por uma contadora de histórias. Nesse momento, a MS (2:3) e o DM (2:5) juntaram-se e começaram a fazer os gestos. Levantei-me e, com aqueles que estavam interessados exploramos a história a partir da música e da dança.

MS (2:3) – Outra vez!

Até que a professora chegasse, estivemos a dançar, pois as crianças pediam sempre “outra vez”, decorando os gestos a cada vez que repetíamos.”

A exploração desta história não ficou por aqui, também recolhi evidências de crianças que traziam histórias contadas em semanas anteriores e transportavam-nas para a história do momento, como podemos observar:

(Nota de campo 26/11/2025, situação 2)

“Num dos momentos, ao apresentar a sombra do rato e perguntar “Quem vem agora?”, o AF (1:8) respondeu “Uma ratita!”, fazendo referência à personagem de uma história lida há duas semanas, “Um elefante que balançava”. Este foi um momento enriquecedor, pois demonstra a apropriação que a criança faz das histórias, relacionando-as

entre si e levando-as para situações do seu cotidiano. É de notar que esta situação já tinha acontecido anteriormente com a mesma criança, o que evidencia o seu grande interesse pelos livros.”

Esta foi uma história onde a principal atividade de pós-leitura seria ligada à expressão musical e que, através dos interesses das crianças adicionamos também a relação com a expressão corporal/dança. As crianças tiveram enorme facilidade em se apropriar desta história, sendo a mesma várias vezes recontada tanto pelas crianças como por mim e citada em momentos tanto de expressões como de literatura.

5. Conclusões

5.1. Pré-Escolar

Inicialmente, no contexto de pré-escolar, foi-me possível observar que a literatura infantil assumia um papel central no quotidiano das crianças, estando presente não apenas em momentos planificados, como a “hora do conto”, mas também em diversas situações ao longo do dia, nomeadamente no desenvolvimento de projetos e nas brincadeiras livres. Desde o início, constatei que existia uma valorização significativa dos livros, sendo estes explorados pelas crianças de forma autónoma, tanto na área da biblioteca como em outros espaços.

Foi-me possível compreender que os objetivos definidos foram, aos poucos, alcançados, conseguindo observar uma evolução e um aumento do envolvimento das crianças, assim como cada vez mais uma participação ativa nas diferentes propostas.

Deste modo, concluo que, embora o grupo já apresentasse um forte contacto com a literatura, a intencionalidade pedagógica na articulação entre esta e as diferentes expressões artísticas contribuiu para aprofundar as aprendizagens das crianças, permitindo-lhes apropriar-se das histórias, reinterpretá-las e relacioná-las com o seu quotidiano. Assim, os objetivos delineados foram alcançados, realçando que estas experiências se revelaram enriquecedoras e prazerosas, contribuindo para o aumento do repertório literário e para a promoção de ambas as áreas de conteúdo.

5.2. Creche

Inicialmente, na valência de creche, foi-me possível observar que as crianças não demonstravam interesse pela área da biblioteca e que o seu tempo de atenção era reduzido durante os momentos de leitura. Porém, à medida em que as crianças foram sendo estimuladas e incentivadas, através do contacto com diferentes obras literárias, em diferentes formatos, e a reorganização da área da biblioteca, consegui observar uma mudança nos seus interesses. As histórias começaram a ser procuradas de forma autónoma e integradas em vários momentos de brincadeira na sala.

Ao longo da minha intervenção, a minha preocupação com o alargamento do repertório literário das crianças foi fundamental para a construção de experiências significativas e prazerosas, tanto no contacto com as histórias como na articulação destas

com as expressões artísticas. A diversidade das obras literárias de qualidade que proporcionei, possibilitaram às crianças várias formas de contactarem com a literatura, o que favoreceu a apropriação e o envolvimento das crianças por esta.

Consigo perceber, após olhar para estes três meses que, à medida em que as crianças conheciam e exploravam novas histórias, que o seu repertório literário foi aumentando, conhecendo mais personagens, conseguindo antecipar momentos e até já conseguiam recontar as histórias, como era o caso do GM (2:7) e da FG (2:0). Para além disso, algumas das crianças já realizavam ligações da história com o seu quotidiano e com várias histórias entre si.

Assim sendo, e perante os vários exemplos apresentados, foi-me possível compreender que o alargamento do repertório literário não só aumentou o interesse das crianças pelos livros, como também potenciou a articulação com as expressões artísticas tornando a leitura uma experiência holística, integrada e prazerosa.

Deste modo, concluo que a diversidade e continuidade das explorações das experiências literárias que proporcionei, permitiram que as crianças se apropriassem das histórias, que as transportassem para diferentes contextos e que as relacionassem com outras formas de expressão, o que confirma que o alargamento do repertório literário das crianças contribuiu nitidamente para experiências de literatura e expressão artística significativas, enriquecedoras e prazerosas.

6. Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). Literacia emergente no jardim de Infância. In R. A. Alves, & I. Leite (Eds.). *Alfabetização baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* (pp. 173- 193). Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10071/26166>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–30.
- Albuquerque, M. F. M. (2009). Entre o texto e o palco: dramatizações de histórias na primeira infância. *Forma Breve*, (5), 223-234. <http://hdl.handle.net/10773/39080>
- Antunes, C. P., Dias, M. F., & Silva, S. R. (2017). Educação literária e expressão/educação dramática/teatro: algumas sinergias em contexto académico. *Momentos: Diálogos em Educação*, 26(1), 161 – 176. <https://doi.org/10.34624/fb.v0i5.6886>
- Antunes, M.F. & Espada, S. (2020). A bidimensionalidade e a tridimensionalidade na ilustração infantil. In F. Martins, L. Mota, & S. Espada (Eds.), *A Formação de Professores e Educadores: Das Políticas às Práticas Supervisionadas* (pp. 112-130). Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. <https://www.esec.pt/investigacao-projetos/publicacoes/coletanea/>
- Associação de Professores de Português, & Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2005). *Porquê ler ao meu bebé*. Gailivro.
- Balça, A & Leal, E. (2014). A Leitura no contexto da Educação Pré-escolar. *Álabe: Revista de la Red de Universidades lectoras*. (10), 1- 11. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.5>
- Balça, Â. (2018). A presença da língua portuguesa e da literatura no currículo da educação pré-escolar em Portugal. *Série-Estudos*, 23(49), 9-23. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1139>
- Balça, Â. (2023). A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins, & L. Magalhães (Coords.), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 9-35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10174/35941>

Balça, Â. (2025). A educação literária: a leitura do texto literário na prática pedagógica – o *Literature-Based Reading Program*. [Texto inédito].

Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: Um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF*, (52), 81–100.

<http://hdl.handle.net/10174/19445>

Carvalho, D. M. B. (2023). A utilização da música e da dança como recursos pedagógicos na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(5), 2533-2547. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.10001>

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.

<https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Ferreira, S. J., & Silva, A. C. (2020). Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia. *ENTRELER*, (0), 41-49.

https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler_0

Fiorindo, P. P., & Wendell, N. (2014). Literatura infantil em cena: o teatro como estratégia pedagógica. *Pensares em Revista*, (5), 113–129.

<http://dx.doi.org/10.12957/pr.2014.14057>

Franco, M., & Balça, Â. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34(72), 77-93.

<https://doi.org/10.1590/01044060.62762>

Godinho, J. C., & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.

Gomes, I., & Santos, L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 71(2), 312-326.

<http://hdl.handle.net/10284/671>

Jorge-Ferreira, S. (2020). O domínio da educação artística na creche e no jardim de infância enquanto caminho para a criatividade. In R. Cardoso (Ed.), *Infância com artes e artes na infância* (pp. 93–121). <https://doi.org/10.37885/201202670>

- Junça, M. (2016). Educação literária e contadores de histórias: Um testemunho na primeira pessoa. In *Educação literária e contadores de histórias* (pp. 111–120). PNL2027 / Rede de Bibliotecas Escolares.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-pedagogicas-para-creche>
- Mendes, T. (2019). Educação literária no contexto pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas. *Textura*, 21(45), 30-50. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4827>
- Monteiro, L. M. (2023). *A importância de contar histórias em Creche – um olhar sobre a diversidade dos materiais*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/47675>
- Niza, S. (2012). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 190–210). Lisboa: Tinta da China.
- Vale, P. P. D., Brighenti, S. B., Pólvora, N., Fernandes, M. A., & Albergaria, M. E. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto (2019–2024)*. <https://portugal.gov.pt/gc21/comunicacao/documentos/estrategia-do-plano-nacional-das-artes-2019-2024>
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação E Análise De Conteúdo: Caso Na Formação De Professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>
- Santos, M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção* [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1076/2/TM-ESEPF>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>