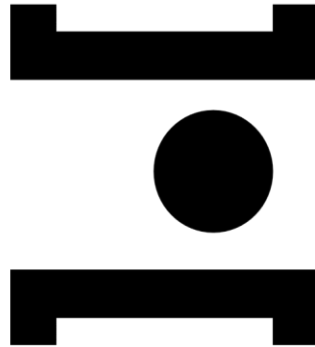


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A Importância do Livro e da Leitura na Promoção da Linguagem Oral  
no Jardim de Infância**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Catarina Germano Santos Mira Fortunato

**Orientação:**

Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso

Professora Doutora Carina Miguel Figueiredo da Cruz Rosa Rodrigues

julho, 2025

## **Dedicatória**

Aos meus pais, que sempre foram o meu porto seguro.

A quem caminhou ao meu lado, mesmo à distância.

A quem acreditou em mim antes de eu própria o conseguir fazer.

Dedico este trabalho a todos os sonhos que um dia pareceram impossíveis...

...até se tornarem reais.

## **Agradecimentos**

Chegar até aqui é mais do que uma meta académica. É o reflexo de um percurso feito de esforço, dúvidas, superações, conquistas e, sobretudo, de pessoas. Este trabalho é meu, mas carrega consigo a presença, o apoio e o amor de quem nunca me deixou sozinha ao longo deste caminho.

À professora Helena Luís, obrigada por me ter ajudado a ver-me com outros olhos.

À professora Patrícia Rodrigues, por ter sido muito mais do que uma docente. Por ter sido sempre disponível, humana, verdadeira. Trouxe clareza, trouxe afeto, trouxe segurança. E trouxe também ao mundo uma luz pequenina que enche o meu coração desde o momento em que nasceu. Obrigada por me ter inspirado como professora e como pessoa. O seu exemplo viverá sempre comigo.

À professora Carina Rodrigues, obrigada pela orientação neste projeto, pelo apoio prestado ao longo deste processo e pela disponibilidade para me acompanhar com seriedade, clareza e empatia.

E, com um carinho especial, à professora Maria Inês Cardoso. Um dos agradecimentos mais sentidos e difíceis de traduzir em palavras. Não sei se se pode chamar apenas “orientadora” a alguém que mudou tanto em mim. Obrigada por ver o que eu não via, por desafiar os meus limites com ternura e firmeza, por me fazer acreditar que sou mais do que alguma vez pensei ser. A sua presença ao longo deste longo percurso fez-me aguentar, crescer, transformar. Espero, do fundo do coração, que um dia toda a gente tenha uma Maria Inês Cardoso na sua vida. E que a própria consiga ver-se com a mesma generosidade e luz com que vê os outros.

Agradeço, também, às instituições de educação onde realizei os meus estágios, pelo acolhimento, partilha e por me permitirem crescer como futura educadora. Cada contexto trouxe desafios e aprendizagens que levarei comigo para sempre.

Aos meus pais, o meu mais profundo agradecimento. Obrigada por nunca deixarem que eu esquecesse do que sou capaz, mesmo quando nem eu conseguia acreditar. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto silencioso de força e por serem, todos os dias, a base que me sustentou e me ensinou a persistir.

Aos meus amigos que foram muito mais do que apenas colegas nesta jornada de mestrado, obrigada por partilharem comigo este percurso, por cada conversa, cada ajuda, cada jogo de cartas, cada choro, cada riso e cada desabafo. Tornaram esta etapa mais leve, mais rica e mais inesquecível.

À minha amiga Camila que, mesmo em caminhos académicos diferentes nos últimos dois anos, esteve comigo desde o primeiro dia e sei que continuará a estar. Obrigada

por nunca deixares de estar presente, por cada mensagem de força e por acreditares em mim. O teu apoio foi essencial, constante e sentido.

À Joana, a minha melhor amiga, a minha força em forma de pessoa. A tua presença acompanha-me desde o dia em que me acolheste quando mais me vi sozinha, e sei que me acompanhará para a vida. Foste impulso quando faltava coragem para avançar. Foste, és e serás sempre um exemplo e uma inspiração diária. Obrigada por nunca desistires de mim, por me compreenderes nos silêncios, e por seres, em todas as fases, exatamente aquilo de que precisei.

À minha gata, Sofia, por ter estado comigo em todos os segundos deste percurso.

À minha estrelinha, que, mesmo longe, sei que me guiou sempre.

Por fim – mas com um lugar muito especial no meu coração – agradeço a todas as crianças que passaram pelo meu caminho. Foram elas que me ensinaram o verdadeiro sentido da escuta, da paciência, da presença e da curiosidade. Foram elas que me lembraram, todos os dias, o porquê de ter escolhido este caminho.

Este trabalho nasceu do esforço, mas foi alimentado pelo amor, pela confiança e pela partilha. Levo comigo todos vocês.

## **Lista de acrónimos/siglas**

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família

**AAF** – Apoio à Família

**EPE** – Educação Pré-escolar

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** – Jardim de infância

**NC** – Nota de campo

**OCEPE** – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

## **Resumo**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém e reflete o percurso desenvolvido ao longo das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este percurso incluiu três contextos distintos na zona de Rio Maior: uma creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo misto de 16 crianças entre 1 e 2 anos; um primeiro estágio em jardim de infância, com 38 crianças dos 3 aos 6 anos; e um segundo estágio no mesmo contexto, com o mesmo número de crianças, onde decorreu a investigação.

A primeira parte do relatório descreve os contextos educativos, os grupos, os projetos de intervenção, os ambientes pedagógicos e as atividades realizadas. Em creche, as práticas centraram-se no desenvolvimento da autonomia e da linguagem emergente, enquanto nos contextos de jardim de infância, as intervenções pedagógicas privilegiaram os domínios da cidadania, da expressão emocional e da linguagem oral, com recurso sistemático à literatura infantil como mediação.

A segunda parte do relatório foca-se na prática investigativa desenvolvida durante o estágio final, subordinada ao tema “A importância do livro e da leitura na promoção da linguagem oral no jardim de infância”. Com base numa metodologia qualitativa, foram implementadas quatro sessões de mediação de leitura, explorando obras de literatura infantil selecionadas por critérios definidos como mais importantes por Sobrino (2000): o formato resistente a manipulação pouco experiente; o texto não ser demasiado extenso; as ilustrações bem visíveis e claras; conteúdos simples mas não simplistas.

O grupo participante foi constituído por 10 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, uma amostra de conveniência e representatividade da diversidade do grupo maior. Os dados foram recolhidos através da observação direta participante, apoiada na elaboração de notas de campo, e da observação indireta, por meio de gravações áudio.

Os resultados demonstram que a leitura em contexto educativo, quando mediada intencionalmente, promove não só a ampliação do vocabulário e a estruturação do pensamento, mas, também, o envolvimento emocional e a partilha verbal. Constatou-se uma evolução significativa na participação oral das crianças, especialmente quando envolvidas em rotinas de leitura interativas e contextualizadas. Conclui-se que o livro e a leitura podem ser instrumentos fundamentais no desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo quando associados a práticas pedagógicas coerentes, afetuosas e atentas à escuta da criança.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Literatura para a infância; Mediação leitora; Linguagem oral; Prática pedagógica.

## **Abstract**

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Preschool Education at the School of Education of Santarém and reflects the path developed throughout the curricular units of Supervised Teaching Practice (STP). This path included three distinct contexts in the Rio Maior area: a nursery, within a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), with a mixed group of 16 children aged between 1 and 2 years; a first internship in a kindergarten, with 38 children aged 3 to 6 years; and a second internship in the same context, with the same number of children, where the research took place.

The first part of the report describes the educational contexts, the groups, the intervention projects, the pedagogical environments, and the activities carried out. In the nursery, the practices focused on the development of autonomy and emerging language, while in the kindergarten contexts, the pedagogical interventions prioritized the domains of citizenship, emotional expression, and oral language, systematically using children's literature as a means of mediation.

The second part of the report focuses on the research practice developed during the final internship, under the theme "The importance of books and reading in the promotion of oral language in kindergarten." Based on a qualitative methodology, four reading mediation sessions were implemented, exploring children's literature works selected according to the most important criteria defined by Sobrino (2000): a format resistant to inexperienced handling; text not overly lengthy; clear and visible illustrations; simple but not simplistic content.

The participating group consisted of 10 children, aged between 3 and 5 years, a convenience sample representative of the diversity of the larger group. Data were collected through direct participant observation, supported by the elaboration of field notes, and indirect observation through audio recordings.

The results show that reading in an educational context, when intentionally mediated, promotes not only vocabulary expansion and the structuring of thought but also emotional engagement and verbal sharing. A significant evolution in the children's oral participation was observed, especially when they were involved in interactive and contextualized reading routines. It is concluded that books and reading can be fundamental tools in the development of oral language, especially when associated with coherent, affectionate pedagogical practices attentive to the child's voice.

**Keywords:** Preschool Education; Children's Literature; Reading Mediation; Oral Language; Pedagogical Practice.

## **Índice**

Dedicatória .....	2
Agradecimentos.....	3
Lista de acrónimos/siglas.....	5
Resumo .....	6
Abstract .....	8
Lista de Tabelas .....	12
Lista de Anexos .....	12
Introdução.....	13
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	16
1. Contexto de estágio e prática de ensino supervisionada em Creche .....	16
1.1. Caracterização da instituição .....	16
1.2. Caracterização do grupo .....	17
1.3. Ambiente educativo.....	22
2. Contexto de estágio e prática de ensino supervisionada no Jardim de Infância I.....	24
2.1. Caracterização da instituição.....	24
2.2. Caracterização do grupo .....	27
2.3. Projeto desenvolvido em estágio .....	29
2.4. Ambiente educativo .....	31
2.5. Atividades realizadas.....	33
3. Contexto de estágio e prática de ensino supervisionada no Jardim de Infância II.....	38
3.1. Caracterização da instituição.....	38
3.2. Caracterização do grupo .....	38
3.3. Projeto desenvolvido em estágio .....	40
3.4. Ambiente educativo .....	41
3.5. Atividades realizadas.....	42
Parte II – Prática Investigativa .....	53
1. Contextualização do Estudo .....	53
2. Enquadramento Teórico.....	54
2.1. Definição de Literatura para a Infância .....	54

2.2. O livro e a leitura no jardim de infância.....	56
2.3 A Literatura para a infância e o desenvolvimento da oralidade na educação pré-escolar.....	59
3. Metodologia da Investigação .....	65
3.1. Contexto e Participantes .....	67
3.2. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados.....	68
3.3. Proposta pedagógica.....	72
3.4. Considerações Éticas.....	81
4. Apresentação e discussão dos dados.....	83
Introdução à análise .....	83
Blocos temáticos de análise .....	83
Síntese de resultados.....	87
Reflexão final.....	92
Referências bibliográficas.....	95
Anexos .....	100
Anexo 1 – Autorização de gravação das sessões.....	101
Anexo 2 – Tabela de Análise dos dados.....	102
Anexo 3 – Notas de campo do último estágio em JI (prática investigativa).....	113
Anexo 4 – Planificações das atividades em JI .....	123
Anexo 5 – Cartões do jogo das emoções .....	146
Anexo 6 – Diálogos .....	147

## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Atividade "O que te quero dizer, mãe" .....	34
Figura 2 – Atividade da primavera .....	35
Figura 3 – Atividade do Dia da Família .....	36
Figura 4 – Atividade "As abelhas são importantes para nós" .....	37
Figura 5 – Atividade "Comunicamos com a matemática" .....	38
Figura 6 – História "O leão que temos cá dentro" .....	42
Figura 7 – Desenhos relativos à história .....	43
Figura 8 – História "O coala que foi capaz" .....	43
Figura 9 – Cartaz do antes e depois da história .....	43
Figura 10 - Cartolina e cartões do clube dos corajosos .....	44
Figura 11 – Decoração da caixa das sugestões .....	45
Figura 12 – Caixa das Sugestões e exemplos das sugestões dadas pelas crianças .....	46
Figura 13 – Planos de ação para sugestões .....	46
Figura 14 – Crianças a assumirem várias tarefas .....	47
Figura 15 – Cartaz dos atos de cidadania da semana .....	48
Figura 16 – Construção do "Mapa dos Medos" .....	48
Figura 17 – O Pote da Gratidão .....	49
Figura 18 – Coração e cartaz das Regras do Respeito .....	50
Figura 19 – Resultado do antes e depois sobre o respeito .....	50
Figura 20 – Exemplos dos resultados dos postais da gratidão .....	52
Figura 21 – Desenho da história .....	73
Figura 22 – O leão que temos cá dentro .....	73
Figura 23 – Cartolina do clube dos corajosos .....	73
Figura 24 – Cartões do clube dos corajosos .....	73
Figura 25 – Cartaz dos atos de cidadania da semana .....	74
Figura 26 – Cartaz do antes e depois da história .....	74
Figura 27 – História lida .....	74
Figura 28 – Cartaz das ideias para ajudar o coala .....	75
Figura 29 – Resultado do mapa dos medos .....	75
Figura 30 – Separação dos medos no mapa dos medos .....	75

Figura 31 – Conceções precoces sobre o respeito.....	76
Figura 32 – Resultado do antes e depois sobre o respeito .....	77
Figura 33 – Resultado do coração do respeito .....	78
Figura 34 – Corações divididos pelas duas secções .....	78
Figura 35 – Resultado do cartaz das regras do respeito .....	78
Figura 36 – Exemplos de resultados do reconto das crianças .....	79
Figura 37 – Pote da gratidão.....	79
Figura 38 – Cartaz das palavras-chave da gratidão .....	80
Figura 39 – Exemplos dos resultados dos postais da gratidão .....	80

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Rotina diária das crianças.....	32
Tabela 2 – Características das crianças da amostra .....	68
Tabela 3 – Quadro síntese dos dados recolhidos.....	71
Tabela 4 – Parte de exemplo da tabela de análise dos dados .....	84

## **Lista de Anexos**

Anexo 1 – Autorização de gravação das sessões .....	101
Anexo 2 – Tabela de Análise dos dados.....	102
Anexo 3 – Notas de campo .....	113
Anexo 4 – Planificações das atividades .....	123
Anexo 5 – Cartões do jogo das emoções .....	146
Anexo 6 – Diálogos .....	101

## Introdução

Ao longo do meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, fui desenvolvendo um interesse cada vez mais profundo pela forma como os livros e a leitura podem influenciar o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. Sempre acreditei que esta competência é fundamental não só para as aprendizagens escolares, mas, também, para o crescimento social e emocional. Foi precisamente este interesse que me levou a escolher o tema do meu projeto de investigação e a direcionar a minha intervenção pedagógica, no âmbito da unidade curricular de PES, vivida em contextos reais de educação.

Este relatório resulta da prática supervisionada realizada em duas valências – creche e jardim de infância – em instituições situadas na região de rio maior. Na valência de creche, acompanhei um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, e, posteriormente, na valência de jardim de infância, trabalhei com um grupo heterogéneo composto por crianças entre os 3 e os 6 anos. Foi neste último contexto que desenvolvi a minha intervenção investigativa, centrada na promoção da linguagem oral através da leitura de obras literárias.

A linguagem oral, desde cedo, revela-se uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo, a expressão e a relação com os outros. O período pré-escolar, por ser uma fase tão rica em descobertas e coincidir com os primeiros anos de desenvolvimento da linguagem, é especialmente propício para estimular esta competência, pois, como afirmam Sim-Sim *et al.* (2008), “é através da linguagem que a criança comunica, exprime sentimentos e emoções, interage com os outros, constrói significados e se apropria da realidade” (p.5). A leitura, quando integrada de forma intencional e orientada nas rotinas educativas, contribui de forma significativa para o alargamento do vocabulário, o estímulo da criatividade e o desenvolvimento do pensamento. A literatura infantil, neste contexto, assume um papel muito importante, pois oferece oportunidades valiosas para trabalhar a compreensão, a fluência e a capacidade de se expressar verbalmente (Vygotsky, 1978).

Além disso, a leitura em contexto educativo proporciona às crianças contacto com diferentes formas de linguagem e expressão, ajudando-as a construir sentidos, a organizar o pensamento e a comunicar com mais confiança. Mas o livro não é apenas uma ferramenta linguística – é também um meio para aceder a emoções, compreender outras realidades e desenvolver empatia (Mendes, 2021). As histórias permitem às crianças colocar-se no lugar do outro, refletir sobre o que sentem e interpretar o mundo à sua volta.

Foi com esta consciência da riqueza do ato de ler que optei por explorar, neste relatório, o papel do livro literário e da leitura como promotores do desenvolvimento da linguagem oral no contexto do jardim de infância.

Este relatório está dividido em duas partes complementares. A **Parte I** é dedicada à descrição e análise da PES, e encontra-se organizada por contextos de estágio – creche, jardim de infância I e jardim de infância II –, descrevendo as instituições, os grupos, os projetos desenvolvidos, os ambientes educativos e as atividades realizadas. A **Parte II** constitui o núcleo central deste relatório, sendo dedicada à prática investigativa desenvolvida no âmbito da unidade curricular da PES. Nesta secção, é apresentado o enquadramento do estudo, incluindo a delimitação da problemática, os objetivos de investigação e a fundamentação teórica que sustenta a proposta pedagógica implementada em contexto real.

A investigação centrou-se na importância do livro e da leitura na promoção da linguagem oral no jardim de infância, procurando compreender de que forma as experiências leitoras, intencionalmente planeadas e mediadas, podem contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. O estudo teve como objetivos principais: a) Compreender o valor do livro e da leitura na educação pré-escolar; b) Analisar as potencialidades da literatura infantil no desenvolvimento da oralidade na EPE; c) Identificar estratégias de mediação leitora potenciadoras da linguagem oral.

O trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, articulando-se com a prática pedagógica e implicando momentos de planificação, intervenção, observação e reflexão crítica. A recolha de dados foi realizada através de registos áudio das sessões de leitura, notas de campo e grelhas de observação, permitindo uma análise detalhada da interação das crianças com os livros e com os pares, bem como da sua evolução ao nível da linguagem oral. A análise e discussão dos resultados foi conduzida com base na triangulação dos dados empíricos com o referencial teórico previamente estabelecido, procurando evidenciar as aprendizagens emergentes e os contributos da leitura literária para o desenvolvimento da oralidade.

A Parte II termina com uma reflexão final sobre o percurso investigativo, considerando os seus impactes na prática profissional e as aprendizagens construídas ao longo deste processo, tanto do ponto de vista pessoal como pedagógico.

Esta estrutura visa refletir de forma articulada a recontextualização e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação e a sua consolidação através do estudo de caso.

Mais do que uma simples aplicação de conteúdos, na verdade, este estágio representou uma experiência profundamente transformadora para mim. Deu-me a

oportunidade de crescer enquanto futura educadora, de conhecer melhor a realidade das crianças e de pensar de forma crítica sobre o meu papel profissional. Ao longo deste caminho, fui percebendo, com cada vez mais clareza, como a leitura pode ser uma ferramenta poderosa na construção de aprendizagens significativas a muitos níveis, como explanarei neste documento. Este relatório é, por isso, o reflexo de um percurso vivido com intenção, em que teoria e prática caminham lado a lado, sempre com as crianças no centro e com a leitura como aliada no seu desenvolvimento global.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. Contexto de estágio e prática de ensino supervisionada em Creche**

A prática pedagógica supervisionada constitui uma etapa fundamental na formação de futuros educadores, proporcionando a oportunidade de articular conhecimentos teóricos com a realidade prática do contexto educativo.

No âmbito da unidade curricular de PES I, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, desenvolvi um estágio na valência de creche, com a duração de 60 horas, entre 14 e 30 de novembro de 2023. Neste capítulo, são descritas as estratégias pedagógicas observadas e implementadas.

#### **1.1. Caracterização da instituição**

Este estágio foi realizado numa IPSS gerida pela Santa Casa da Misericórdia. Destinava-se a crianças dos quatro meses aos três anos, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para o seu desenvolvimento integral. Funcionava das 7h30 às 19h30, sendo a receção das crianças realizada até às 9h30. Após este horário, a entrada só era permitida em situações excecionais e mediante justificação. A entrega da criança devia ser feita na sua sala, diretamente à Educadora ou à Auxiliar de Ação Educativa responsável, sendo os pertences organizados no respetivo local de arrumação.

A equipa educativa era composta por 4 educadoras de infância, 8 auxiliares de ação educativa e, ainda, vários profissionais de apoio, como psicólogos e terapeutas da fala, que intervinha sempre que necessário. Durante o estágio, foi possível observar uma forte colaboração entre os membros da equipa, tendo a comunicação e o trabalho conjunto sido essenciais para garantir um ambiente harmonioso e enriquecedor. A educadora cooperante desempenhou um papel fundamental na minha formação, proporcionando-me um *feedback* contínuo e incentivando a minha reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A organização da creche baseava-se na divisão das crianças por faixas etárias, distribuídas por seis salas: dois berçários, com copa, duas salas para crianças de 1 ano, uma sala mista (1-2 anos) e uma sala para crianças de 2 anos. Todas as salas se encontravam no rés do chão, facilitando o acesso e a mobilidade. Além das salas de atividades, a instituição dispunha de um refeitório, onde as crianças a partir de 1 ano realizavam as refeições, e de espaços de apoio, como gabinetes de trabalho, salas de cacifos e uma sala de convivência para a equipa educativa. O espaço exterior incluía um parque infantil, utilizado sempre que as condições meteorológicas o permitiam

A sala mista, na qual foi desenvolvido o estágio, foi criada temporariamente para responder a necessidades organizacionais. No entanto, a educadora esclareceu que a sua manutenção revelou desafios pedagógicos significativos, sobretudo na adaptação das atividades às diferentes idades. A complexidade na gestão das rotinas e do desenvolvimento das crianças levou à decisão de encerrar essa sala, garantindo uma maior qualidade na resposta educativa e um ambiente mais adequado às necessidades individuais.

A creche valorizava fortemente a relação entre a equipa educativa e as famílias, promovendo momentos de partilha e de interação que fortalecem a comunicação e o envolvimento dos pais no percurso educativo das crianças. A instituição destacava-se pelo compromisso com a inovação, a qualidade e o bem-estar infantil, assegurando diariamente uma resposta eficaz e atenta às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade.

## **1.2. Caracterização do grupo**

### **▪ Caracterização da Sala Mista e do Grupo de Crianças**

Durante o estágio, foi possível observar o funcionamento de uma sala mista composta por 16 crianças com idades entre um e dois anos (11 rapazes e 5 raparigas). Esta configuração temporária foi adotada para responder a necessidades organizacionais da instituição. No entanto, devido às diferenças no desenvolvimento infantil e aos desafios logísticos associados à gestão de idades distintas, foi tomada a decisão de descontinuar a sala no ano seguinte, como anteriormente referido, permitindo uma abordagem mais focada e adequada ao desenvolvimento de cada faixa etária.

Das 16 crianças referidas, apenas duas frequentavam a instituição desde o berçário, enquanto as restantes ingressaram no ano letivo em que foi realizado o estágio, maioritariamente vindas diretamente de casa. Desde setembro, passaram por um processo de adaptação às novas rotinas, ao ambiente, aos adultos e ao grupo. Quando o estágio teve início, grande parte das crianças já estava adaptada, embora as primeiras semanas do ano letivo tenham sido descritas pela equipa como exigentes e emocionalmente intensas. Um exemplo de que, durante o período do meu estágio, já existia uma melhor adaptação é a *Nota de Campo n.º 2, de 14 de novembro de 2024*: “Ao chegar à sala, observei a criança C. a chorar junto à porta, agarrada à mochila. A educadora agachou-se, acolheu-a com palavras suaves e explicou calmamente que o pai voltaria depois do lanche. Minutos depois, a criança já brincava ao lado da educadora com um *puzzle* de madeira.”.

A presença de crianças com ascendência estrangeira trouxe uma dimensão cultural enriquecedora, promovendo a aceitação da diversidade. No entanto, a diversidade etária trouxe desafios pedagógicos, uma vez que algumas crianças já apresentavam maior capacidade de compreensão e resposta às instruções, enquanto outras ainda estavam nas fases iniciais desse desenvolvimento.

#### ▪ **Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico**

Observou-se uma variação significativa no desenvolvimento da linguagem entre as crianças do grupo. Algumas crianças já se expressavam verbalmente com relativa facilidade, enquanto outras ainda não tinham adquirido essa competência. No entanto, todas conseguiam comunicar as suas necessidades através de gestos, expressões faciais ou palavras isoladas, tal como é expectável nesta faixa etária (Sim-Sim *et al.*, 2008). Um exemplo disto é a *Nota de Campo n.º 7, de 21 de novembro de 2024*: “Durante a leitura de um livro sobre animais, a criança R. apontou para a ilustração do animal e disse: “Vaca grande”, enquanto a criança D. apenas emitiu um som (muuh) e bateu palmas, olhando para mim. Ambas mostraram envolvimento na atividade, ainda que a expressão verbal fosse diferente.”

A maioria das crianças compreendia instruções e respondia de acordo com as suas capacidades. As crianças mais velhas identificavam cores, reconheciam animais e os seus sons e participavam ativamente em contações, sobretudo em atividades como histórias e canções.

A linguagem oral revelou-se, por isso, uma das áreas centrais de intervenção e observação, já que, como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), é através da linguagem que as crianças constroem sentido sobre o mundo, exprimem emoções e estabelecem relações. Esta consciência orientou a prática educativa, com propostas como exploração de livros, músicas e jogos simbólicos, que proporcionavam oportunidades ricas de comunicação verbal e não verbal. Um exemplo disto é a *Nota de Campo n.º 11, de 28 de novembro de 2024*: “Na hora do lanche, a criança L. recusou a banana dizendo “não quero!”, abanando a cabeça e apontando para o pão. Já a criança V., mais nova, chorou e estendeu os braços, o que foi interpretado como um pedido de ajuda. Ambos os comportamentos foram considerados formas válidas de comunicação.”

#### ▪ **Desenvolvimento Motor e Autonomia**

Verificou-se que todas as crianças já haviam adquirido a marcha, embora algumas apresentassem maior equilíbrio e estabilidade do que outras. A maioria conseguia correr e algumas já realizavam pequenos saltos. No que diz respeito à motricidade fina, todas as crianças eram capazes de construir com peças de encaixe. Porém, tarefas que

exigiam maior precisão, como enroscar e desenroscar, ainda constituíam um desafio para algumas, o que se adequa à faixa etária porque, como referem Papalia, Olds e Feldman *et. al* (2001), “por volta dos dois anos, as crianças conseguem correr, subir escadas com ajuda e manipular objetos com maior destreza, embora os movimentos ainda sejam desajeitados e pouco coordenados” (p. 164). Por exemplo, na *Nota de Campo n.º 6, de 20 de novembro de 2024*: “Durante a brincadeira no exterior, a criança J. correu atrás de uma bola com grande entusiasmo e equilíbrio, enquanto a criança E. caminhava de forma cautelosa, agarrando-se à estrutura da casinha. Ambas estavam motivadas e envolvidas, embora com diferentes níveis de confiança motora.”

A autonomia era uma característica marcante do grupo. Durante a brincadeira, as crianças mais velhas escolhiam de forma independente os materiais e espaços onde queriam estar, enquanto os mais novos ainda necessitavam de orientação. Antes da sesta, algumas crianças retiravam os sapatos sozinhas e reconheciam a sua cama, embora outras precisassem de auxílio. Após a sesta, algumas tentavam calçar-se autonomamente, mas a maioria ainda requeria ajuda. Durante as refeições, quase todas as crianças utilizavam a colher, mostrando vontade de comer sozinhas. Este momento revelava-se também uma experiência sensorial e social importante, permitindo a exploração e a interação entre pares. Um exemplo disto é a *Nota de Campo n.º 9, de 25 de novembro de 2024*: “No momento da refeição, a criança S. recusou ajuda e insistiu em comer sozinha com a colher. Sujou-se bastante, mas demonstrou orgulho quando conseguiu terminar a sopa.”

Também no processo de desfralde se observou diversidade. Seis crianças já estavam desfraldadas durante o dia, embora apenas duas mantivessem essa autonomia durante a sesta. Quatro encontravam-se em processo de transição, utilizando a casa de banho regularmente e, por vezes, expressando verbalmente a necessidade de defecar. As restantes dez ainda usavam fralda, sem sinais consistentes de prontidão para a transição. Este processo foi sempre acompanhado com sensibilidade, respeitando os ritmos individuais, conforme preconizado pelas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), que defendem que “a autonomia deve ser promovida de forma gradual, ajustada à etapa de desenvolvimento da criança e articulada com o contexto familiar” (p. 41).

### ▪ **Interações Sociais e Gestão de Conflitos**

Durante o estágio, foi possível observar a evolução progressiva das interações sociais entre as crianças, bem como a forma como estas recorriam ao adulto como figura de segurança e mediação. A maioria do grupo revelava relações de afeto e confiança com a equipa educativa, procurando o adulto para partilhar conquistas, obter apoio ou consolo. A observação direta permitiu identificar momentos de imitação espontânea dos comportamentos dos adultos, o que reforça a importância do exemplo na construção de comportamentos sociais positivos. Por exemplo, na *Nota de Campo n.º 8, de 22 de novembro de 2024*: “A criança F. bateu palmas após a educadora o fazer, durante uma canção. Pouco depois, aproximou-se da auxiliar e ofereceu-lhe um brinquedo, dizendo “toma”. A auxiliar agradeceu com um sorriso, e a criança repetiu o gesto para outra colega.”.

No entanto, a partilha de materiais e a resolução de conflitos constituíam desafios frequentes, o que é natural nesta fase do desenvolvimento, em que o pensamento egocêntrico e a noção de posse ainda predominam. Os conflitos surgiam, maioritariamente, em torno da disputa por brinquedos ou espaços desejados. Nestes momentos, a intervenção do adulto era fundamental para modelar comportamentos, promover a comunicação e encorajar a autorregulação emocional. Por exemplo, na *Nota de Campo n.º 10, de 26 de novembro de 2024*: “A criança L. puxou um carrinho das mãos da criança B., que começou a chorar. A educadora aproximou-se, verbalizou o que aconteceu - “o B. estava a brincar com o carrinho” - e incentivou a L. a devolvê-lo. Depois sugeriu que procurassem outro brinquedo semelhante para ela.”.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o educador deve favorecer a construção de relações sociais baseadas no respeito mútuo, na escuta e no reconhecimento do outro. Assim, a equipa procurava envolver as crianças na resolução dos seus próprios conflitos, promovendo a empatia e o diálogo ajustado à sua compreensão. A mediação era realizada com intencionalidade pedagógica, utilizando linguagem clara e acolhedora, de forma a ajudar as crianças a nomear emoções e compreender limites.

Apesar das dificuldades próprias da faixa etária, o grupo demonstrava interesse pelo outro, procurava a companhia dos pares nas brincadeiras e revelava progressos significativos no modo como interagia. As OCEPE (Silva et al., 2016) salientam que a promoção das competências sociais e emocionais é essencial para o desenvolvimento global da criança, e que o brincar em grupo constitui um contexto privilegiado para aprender a partilhar, esperar a vez e resolver conflitos de forma colaborativa.

### ▪ **Abordagem Pedagógica**

A diversidade presente no grupo, tanto ao nível etário como do desenvolvimento global, exigiu uma abordagem pedagógica diferenciada e intencional, orientada para as necessidades e potencialidades de cada criança. A prática observada refletiu uma constante preocupação em assegurar o bem-estar, a inclusão e a participação ativa de todos, conforme defendem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) que sublinham o direito de cada criança a ser respeitada como sujeito de direitos e aprendizagens.

A planificação das atividades era flexível e centrada na criança, permitindo que esta tivesse um papel ativo nas suas aprendizagens. O brincar assumia-se como a principal forma de exploração, descoberta e interação com o mundo, sendo constantemente valorizado como contexto de aprendizagem significativo. A equipa educativa demonstrava disponibilidade para escutar as crianças, responder às suas iniciativas e adaptar os materiais e estratégias às diferentes necessidades, o que se revelou particularmente importante num grupo heterogéneo. Por exemplo, na *Nota de Campo n.º 13, de 29 de novembro de 2024*: “Durante a brincadeira livre, a criança V. explorava uma caixa com objetos de cozinha. A educadora aproximou-se, sentou-se ao lado e perguntou: “o que estás a cozinhar?” A criança respondeu: “massa!” e começou a fingir que mexia o tacho. A educadora acompanhou o jogo com entusiasmo, respeitando o ritmo e a imaginação da criança.”

A linguagem oral foi identificada como uma área prioritária de intervenção, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento linguístico observados. Nesse sentido, foram promovidas rotinas estruturadas com leitura de histórias, exploração de livros, rodas de conversa e canções, integrando estratégias de mediação ajustadas ao grupo. Estas práticas foram fundamentais para estimular a escuta ativa, a construção de vocabulário e a expressão verbal e não verbal, em linha com os princípios das OCEPE (Silva *et al.*, 2016), que referem que o educador deve criar “ambientes ricos em linguagem” (p. 32).

A equipa educativa revelou sensibilidade e conhecimento do desenvolvimento infantil, adotando uma postura afetiva, promotora de segurança emocional, e uma atitude profissional refletida. As interações entre pares, ainda que marcadas por diferenças de iniciativa e participação, eram valorizadas e potenciadas, promovendo-se a colaboração e a descoberta conjunta. Por exemplo, na *Nota de Campo n.º 14, 30 de novembro de 2024*: “Na sala, a criança M. chamou a colega C. e disse: “anda brincar aqui!” A educadora incentivou a interação, reforçando: “que bom, estás a convidar a tua amiga para brincar contigo. Assim é mais divertido!”

A intervenção pedagógica evidenciava uma coerência entre a prática e os princípios definidos pelas OCEPE, nomeadamente ao nível da escuta ativa, da promoção da

autonomia e da valorização da diversidade. A atuação dos adultos, enquanto mediadores das aprendizagens, revelou-se essencial na construção de um ambiente educativo seguro, estimulante e inclusivo.

### **1.3. Ambiente educativo**

O ambiente educativo da sala onde foi realizado o estágio refletia uma abordagem cuidadosamente planeada e fundamentada nas teorias do desenvolvimento infantil, que se alinham com várias ideias discutidas ao longo do meu percurso académico, como a seguir explanarei. De acordo com Vygotsky (1978), um ambiente que oferece uma rica diversidade de experiências favorece o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A sala era espaçosa e bem iluminada, beneficiando de luz natural proveniente das portas de correr em vidro, que ocupavam toda a parede voltada para o parque exterior, criando, assim, uma atmosfera luminosa e acolhedora.

A organização do espaço foi pensada para estimular a autonomia das crianças. A disposição das diferentes áreas permitia-lhes explorar de forma livre e independente, motivando o desenvolvimento da capacidade de decisão e a exploração de novas possibilidades. A variedade de brinquedos, com materiais como madeira, tecido e plástico, foi cuidadosamente escolhida para proporcionar estímulos sensoriais diversos, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, como dizem Marques *et al.*, (2024) “Os materiais naturais (materiais em madeira ou metal, etc.) devem ser privilegiados pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais.” (p.49). A sala estava dividida em 5 zonas distintas, a saber: a área do “faz de conta”, com brinquedos de cozinha e respetivos acessórios; a área das construções; uma área com peluches e disfarces; a área do acolhimento, com um tapete e uma estante com livros; a área dos carros e a área dos jogos. Esta organização promovia a exploração autónoma e ajudava as crianças a compreenderem como interagir com o ambiente e a orientar-se nele.

A casa de banho foi projetada para garantir praticidade e higiene, com gavetas individuais contendo roupas suplentes, babetes e fraldas separadas para cada criança. A divisão da casa de banho era adaptada à idade das crianças, com zonas específicas para sanitas, lavatórios e fraldário. Este cuidado na organização do espaço refletia uma preocupação em proporcionar um ambiente que fosse, ao mesmo tempo, seguro e acessível, tendo em conta que algumas crianças já utilizavam este espaço de forma autónoma. Além disso, existia uma dispensa onde eram guardadas as camas, identificadas com o nome de cada criança, e alguns brinquedos que eram apresentados em momentos específicos. Este armazenamento organizado contribuiu para manter a

ordem na sala e garantia que os brinquedos e materiais estivessem sempre disponíveis, mas de forma controlada.

Existia, ainda, uma estante fora do alcance das crianças, onde estavam guardados livros que a educadora utiliza para contar histórias, promovendo, assim, a literacia desde os primeiros anos. A presença de trabalhos sazonais das crianças nas paredes, assim como a documentação cuidadosa de atividades diárias na sala, demonstrava a valorização da expressão criativa e da comunicação visual como parte do processo educativo. Os trabalhos eram exibidos nas paredes de forma que as crianças pudessem vê-los e se sentissem valorizadas pelas suas produções, reforçando o sentimento de pertencimento e de autoexpressão.

Relativamente ao espaço exterior, o parque era amplo e continha diversos equipamentos de jogo, como um escorrega, uma casinha de brincar e um baloiço. Este espaço ao ar livre oferecia, também, elementos naturais, como árvores, que permitem às crianças explorar e interagir com a natureza. Além disso, o parque proporciona uma área segura para correr e brincar livremente, contribuindo para o desenvolvimento motor e social das crianças, o que é bastante importante porque, de acordo com Marques *et al.* (2024), “à semelhança dos espaços interiores, a organização dos espaços exteriores é merecedora de reflexão atenta, tomando em consideração a sua importância ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebés e crianças.”. O ambiente exterior é, também, igualmente importante, pois oferece à criança uma oportunidade de desenvolver a sua motricidade grossa, promovendo habilidades como correr, saltar, trepar e equilibrar-se. Contudo, embora o espaço exterior e as áreas internas estivessem bem adaptados, uma melhoria possível seria a criação de uma sala dedicada ao trabalho da motricidade de forma mais livre. Durante as aulas de psicomotricidade, que ocorriam às sextas-feiras, foi evidente que a sala não dispunha de espaço suficiente para realizar os exercícios de forma ampla e sem limitações. A falta de espaço adequado para estas atividades restringiu um pouco as possibilidades de exploração motora das crianças, o que poderia ser otimizado com a criação de um ambiente mais apropriado para esse fim.

Em relação à organização temporal da sala, é importante destacar que a estrutura da rotina diária era bem definida, com um equilíbrio adequado entre momentos de acolhimento, atividades pedagógicas, brincadeira livre, refeições, higiene e descanso. Esta organização permitia que as crianças sigam um ritmo diário previsível e estruturado, que proporcionava segurança emocional e favorecia o seu desenvolvimento. A rotina também respeitava a individualidade de cada criança, permitindo-lhe participar ativamente nas atividades de acordo com o seu ritmo e capacidades.

A relação afetiva com a equipa educativa constitui um aspeto fundamental, pois garante um ambiente emocionalmente seguro em que as crianças podem expressar-se livremente e desenvolver relações de confiança com os adultos e com os colegas. A equipa educativa tem um papel essencial na adaptação das crianças e na promoção do seu bem-estar emocional, criando um ambiente positivo que favorece o desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e cognitivas.

Esta creche comprometia-se não só com a qualidade educativa, mas também com o bem-estar das crianças, através da criação de um ambiente estimulante, seguro e acolhedor. A organização do espaço, a diversidade de materiais e a programação das atividades são elementos-chave para garantir que as necessidades de cada criança sejam atendidas, e que o seu crescimento e desenvolvimento em todas as áreas sejam favorecidos.

## **2. Contexto de estágio e prática de ensino supervisionada no Jardim de Infância I**

Este capítulo apresenta um relato detalhado e reflexivo da experiência de estágio desenvolvida numa Escola Básica da rede pública, na valência de jardim de infância. São descritas as características da instituição e do grupo de crianças, o projeto pedagógico implementado, o ambiente educativo e as atividades realizadas.

### **2.1. Caracterização da instituição**

Este estágio foi realizado numa instituição pública, que visava proporcionar uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças. Com uma missão clara de criar um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante, a escola destacava-se pela sua organização eficiente e pela sua capacidade de atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. O seu horário de funcionamento era das 07h30 às 19h00, permitindo uma cobertura ampla, tanto para as atividades letivas como para as de apoio, assegurando flexibilidade para as famílias que necessitavam de horários alargados.

A organização do espaço e das atividades neste estabelecimento constitui um dos seus principais atributos. No 1.º ciclo, a escola dispunha de duas salas de aula, uma sala polivalente, uma biblioteca e um refeitório. Estas instalações foram projetadas para proporcionar um ambiente confortável e adaptado às necessidades pedagógicas das crianças. A escola também oferecia um jardim de infância com duas salas, dedicadas à educação de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. O ambiente educativo do jardim de infância era cuidadosamente planeado, com espaços amplos e materiais didáticos diversificados, de modo a estimular a criatividade e o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças.

O horário letivo do 1.º ciclo era estruturado de forma a maximizar o tempo de ensino, com aulas realizadas das 09h30 às 12h30 e das 14h00 às 16h00. Após o término da componente letiva, a escola oferecia o Apoio à Família (AAF) para o 1.º ciclo, que ia até às 19h00, permitindo que as crianças permanecessem na escola durante um período prolongado, com atividades lúdicas e pedagógicas, dando suporte às famílias que necessitavam de maior flexibilidade horária. O horário do refeitório também era ajustado às necessidades dos alunos, com a refeição para as crianças do 1.º ciclo a ocorrer das 12h30 às 14h00 e para o jardim de infância das 12h00 às 14h00. As Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para o jardim de infância decorriam das 07h30 às 09h00, das 12h00 às 14h00 e das 16h00 às 19h00, oferecendo um suporte contínuo durante todo o dia e permitindo a integração de momentos de recreio, desenvolvimento pessoal e social.

Esta escola organizava-se de forma a garantir uma gestão eficiente e uma abordagem pedagógica integrada. A equipa educativa era composta por docentes qualificados, auxiliares de educação e outros profissionais, que desempenhavam funções específicas, mas que colaboravam de forma contínua e integrada para o bom funcionamento da escola. A gestão e a organização da escola eram marcadas por uma comunicação eficaz entre todos os membros da equipa, o que permitia uma rápida resposta às necessidades das crianças e das suas famílias. A dedicação e o trabalho em equipa são essenciais para garantir que cada aluno receba o apoio necessário ao seu desenvolvimento, respeitando os seus tempos e ritmos de aprendizagem. A escola apostava na formação contínua dos seus profissionais, garantindo que os docentes e outros colaboradores estavam atualizados e preparados para aplicar metodologias inovadoras que favorecessem a aprendizagem das crianças. Eram efetuados programas de formação que estimulam a troca de experiências pedagógicas e a implementação de novas estratégias de ensino. A constante evolução das práticas pedagógicas nesta instituição tinha como objetivo criar uma oferta educativa que se adaptasse às exigências e desafios da sociedade atual, promovendo uma educação de excelência para as novas gerações (Câmara Municipal de Rio Maior, s.d.).

A interação constante com as famílias era um dos pilares fundamentais desta escola. Eram promovidas diversas iniciativas para envolver os pais e encarregados de educação no percurso educativo dos alunos, reconhecendo a importância da colaboração entre a escola e a família para o sucesso educacional das crianças. Este envolvimento era promovido através de reuniões periódicas, eventos escolares e uma comunicação constante sobre o progresso e o bem-estar dos alunos. Além disso, eram desenvolvidas atividades extracurriculares que envolviam tanto as crianças quanto as suas famílias, estreitando os laços entre o ambiente educativo e o contexto familiar. A

participação ativa dos pais no processo educativo era vista como um fator decisivo para o sucesso escolar, pois permite uma maior personalização das práticas pedagógicas, ajustadas às necessidades individuais de cada criança.

Esta instituição era também reconhecida pelo seu compromisso com a inovação pedagógica. A metodologia pedagógica adotada baseava-se numa abordagem ativa e participativa, que visava promover a autonomia, o pensamento crítico e a aprendizagem significativa. As atividades desenvolvidas eram planeadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, criando um ambiente dinâmico e envolvente. A escola valorizava a diferenciação pedagógica, adaptando as práticas às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, o que garantia uma abordagem inclusiva e equitativa. Esta prática assegurava que todos os alunos possam aceder ao currículo de forma significativa, promovendo a equidade e o sucesso educativo. A personalização da educação era uma das suas grandes prioridades, assegurando que todos os alunos tivessem acesso a um ensino que respeite a sua individualidade e promovesse o seu desenvolvimento integral.

Além da componente pedagógica, a instituição tinha um forte envolvimento com a comunidade local. A escola tinha estabelecidas parcerias com diversas entidades, como associações culturais, sociais e educativas, criando um ambiente enriquecedor para as crianças. Essas parcerias possibilitavam a realização de atividades e eventos que contribuíam para a formação cidadã dos alunos, estreitando os laços com a comunidade e promovendo a consciência social e cultural.

Durante o estágio, fui integrada na sala de jardim de infância, onde pude observar e participar ativamente em atividades pedagógicas e lúdicas, desenvolvidas de forma a atender às necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. A minha experiência permitiu-me compreender mais profundamente as especificidades desta faixa etária, em termos de desenvolvimento motor e social, através da observação e envolvimento direto em atividades que estimulavam a imaginação, a criatividade e a interação social. De entre as atividades realizadas, destaco jogos educativos, dinâmicas de desenvolvimento motor, atividades de expressão plástica e atividades em grupo, que contribuíram para o crescimento tanto pessoal quanto académico do grupo. Este estágio ofereceu-me a oportunidade de aplicar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, permitindo-me, simultaneamente, aprender com a experiência prática e recontextualizar as teorias pedagógicas na realidade observada na sala de aula.

Em conclusão, esta era uma instituição educativa que se distinguia pela sua organização, compromisso com a inovação pedagógica e envolvimento com as famílias e a comunidade local. A equipa de profissionais qualificados e dedicados trabalhava de

forma integrada para criar um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e estimulante, em que as crianças podem desenvolver-se em todas as suas dimensões.

## **2.2. Caracterização do grupo**

Durante o estágio, tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de 38 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo era bastante heterogéneo, apresentando uma distribuição etária e de género que se desdobrava da seguinte forma: 5 meninos e 9 meninas de 3 anos, 7 meninos e 5 meninas de 4 anos, 6 meninos e 2 meninas de 5 anos, e 3 meninos e 1 menina de 6 anos. Esta organização refletia as necessidades específicas da instituição, que visava criar um ambiente educativo adaptado ao desenvolvimento de cada faixa etária, respeitando as características e ritmos individuais das crianças. A diversidade de idades e de níveis de desenvolvimento exigiu uma abordagem pedagógica flexível e diferenciada, que garantisse a inclusão e o desenvolvimento equilibrado de todos.

A dinâmica do grupo era rica em diversidade, não só etária, mas também cultural, uma vez que incluía crianças com ascendência estrangeira. Esta diversidade cultural proporcionou uma oportunidade única para o enriquecimento do ambiente educativo, permitindo que as crianças aprendessem sobre diferentes costumes e tradições, o que contribuiu para a construção de uma mentalidade inclusiva e a aceitação das diferenças. No entanto, as disparidades etárias apresentaram desafios, dado que algumas crianças estavam em fases mais avançadas de desenvolvimento, enquanto outras se encontravam nas primeiras etapas, exigindo uma adaptação constante das atividades e da forma de interação. A principal preocupação foi garantir que todas as crianças se sentissem incluídas, motivadas e aptas a progredir conforme o seu próprio ritmo.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, as diferenças de idade e experiência foram evidentes. As crianças mais velhas já se expressavam de forma fluente, demonstrando boa compreensão de instruções simples e conseguindo responder de forma clara a perguntas sobre temas como cores, números e nomes de animais. As crianças mais novas, por sua vez, estavam ainda no processo de aquisição da linguagem, explorando palavras e formas de expressão, passando gradualmente pela produção dos primeiros sons, pelo aumento do seu vocabulário e pelo início da construção de frases simples, conforme os marcos do desenvolvimento linguístico identificados por Sim-Sim *et al.* (2008). No entanto, todas as crianças conseguiam comunicar as suas necessidades e desejos de diferentes formas, através de gestos, expressões faciais, desenhos ou outras formas não verbais de comunicação. Esta diversidade nas formas de comunicação do grupo exigiu que a equipa educativa se mantivesse especialmente atenta às diferentes necessidades e capacidades

linguísticas, utilizando estratégias pedagógicas variadas para facilitar a expressão e compreensão.

Em termos de desenvolvimento motor, todas as crianças já apresentavam a aquisição plena da marcha, com as mais novas ainda a desenvolverem a coordenação motora, mas já a demonstrar progressos visíveis. As crianças mais velhas, por sua vez, exibiam habilidades motoras mais refinadas, com maior controlo sobre os movimentos, particularmente ao utilizar instrumentos ou realizar atividades físicas. No que diz respeito à motricidade fina, a maioria das crianças era capaz de realizar tarefas como recortar, desenhar ou manipular peças pequenas com boa destreza, embora, em alguns casos, fosse necessário apoio adicional para aperfeiçoar essas capacidades.

Cognitivamente, as crianças demonstravam um bom entendimento das instruções e conseguiam realizar as ações solicitadas. Algumas das mais velhas já estavam em fase de realização de tarefas mais complexas, enquanto as mais novas necessitavam de explicações mais simples e de apoio contínuo.

Em termos de autonomia, o grupo era bastante independente, com as crianças mais velhas a escolherem as atividades de forma autónoma e a conseguirem concentrar-se nelas por períodos mais longos. As crianças mais novas, apesar de ainda dependerem mais dos adultos, mostravam uma forte vontade de realizar as tarefas de forma autónoma, necessitando de orientação, mas demonstrando, ao mesmo tempo, grande interesse em se envolver ativamente. Durante as refeições, quase todas as crianças já eram capazes de se alimentar sozinhas e utilizar corretamente os talheres. Nenhuma criança usava fralda, embora algumas chegassem à escola ainda com este hábito, o que refletia as diferentes fases de desenvolvimento e as necessidades individuais de cada criança.

No que se refere à socialização, o grupo revelou-se solidário e cooperativo, com as crianças a estabelecerem relações de confiança tanto com a equipa educativa como com os colegas. Observou-se uma dinâmica de apoio mútuo entre as crianças, especialmente nas atividades em grupo, em que frequentemente surgiam momentos de colaboração, partilha e resolução conjunta de problemas. No entanto, a socialização também trouxe desafios, nomeadamente na partilha de materiais, na gestão de conflitos e na expressão emocional. Algumas crianças apresentaram dificuldades na comunicação verbal, o que exigiu uma maior atenção por parte da equipa educativa para explorar diferentes formas de expressão, como o desenho, a música e a dramatização.

Para responder a estas necessidades, a equipa educativa implementou estratégias diversificadas, como momentos de diálogo coletivo para a resolução de conflitos, atividades de cooperação em pequenos grupos e dinâmicas que estimulavam a

autorregulação emocional. Através da observação contínua e do registo das interações, foi possível ajustar as atividades e metodologias de forma a garantir uma aprendizagem significativa e adaptada a cada nível de desenvolvimento. O trabalho em grupo foi particularmente importante, pois ajudou a promover valores como a cooperação, a empatia e o respeito pelas diferenças, essenciais para o desenvolvimento social das crianças e para a construção de um ambiente harmonioso e inclusivo.

A rotina do grupo foi cuidadosamente planeada para responder às necessidades do grupo, proporcionando momentos de exploração criativa e de aquisição de conhecimentos mais formais. As atividades lúdicas, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, permitiram o estímulo à criatividade, imaginação, resolução de problemas e interação social. Ao mesmo tempo, as atividades de aprendizagem mais estruturadas permitiram a introdução e consolidação de conteúdos mais formais, como o reconhecimento de cores, números e letras, e o desenvolvimento da linguagem.

O ambiente educativo, como adiante se descreverá, foi cuidadosamente estruturado para promover a autonomia e o desenvolvimento das competências individuais das crianças. O espaço da sala foi organizado de forma a permitir uma distribuição flexível das atividades, com os materiais sendo escolhidos e dispostos de acordo com a participação das próprias crianças. Essa abordagem visou aumentar o seu envolvimento e responsabilidade pelo ambiente de aprendizagem. A organização do tempo diário também foi ajustada, alternando entre momentos de aprendizagem mais formal e atividades lúdicas, criando um equilíbrio que favoreceu o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional de todos os alunos.

O grupo de crianças caracterizava-se por uma grande diversidade, tanto em termos de idades como de capacidades. Apesar dos desafios impostos pela heterogeneidade do grupo, a adaptação constante das estratégias pedagógicas às necessidades individuais das crianças foi eficaz, permitindo-lhes desenvolver-se de forma equilibrada e inclusiva. A flexibilidade na organização do espaço e das atividades, a participação ativa das crianças e a abordagem pedagógica adaptativa foram fatores essenciais para promover um ambiente de aprendizagem estimulante e motivador, no qual cada criança pôde progredir conforme as suas necessidades e capacidades.

### **2.3. *Projeto desenvolvido em estágio***

O projeto "As nossas ações também falam" visava promover a consciência nas crianças de que as suas ações são uma forma de comunicação tão importante quanto as palavras. Através de atividades e reflexões, o principal objetivo deste projeto era ajudar as crianças a compreender que as suas expressões não verbais têm significados e impactes, e que podem ser uma ferramenta de comunicação bastante poderosa.

Este projeto surgiu através da observação de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que eram bastante autónomas, livres e felizes no espaço do jardim de infância e que se expressavam muitas vezes através da arte e de diversas ações, muitas vezes sem perceberem completamente que estavam a comunicar destas formas, mesmo sem recorrer a palavras. Posto isto, é fundamental abordar esta questão de forma sensível e educativa, visando o desenvolvimento integral das crianças e motivando-as a continuarem a expressar-se e a comunicar destas diversas formas, fazendo com que percebam a importância e riqueza destes tipos de comunicação e expressão, tanto neste contexto, como na comunicação universal.

A intencionalidade educativa deste projeto residiu, então, na promoção de uma compreensão holística da comunicação infantil, reconhecendo que as ações das crianças são expressões válidas e significativas de pensamentos, emoções e intenções, começando por fazer com que as próprias crianças o reconheçam. Este projeto visava estimular uma reflexão crítica sobre as diversas formas de comunicação não verbal, fomentando o desenvolvimento de competências socioemocionais, criativas e interpessoais.

Através de uma abordagem educativa sensível e participativa, pretendeu-se valorizar a expressão individual de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, visando atingir os seguintes **objetivos**:

1- **Promover a consciência**: Desenvolver a consciência das crianças sobre a importância das suas ações como forma de comunicação, ampliando a sua compreensão sobre como as interações interpessoais ocorrem para além das palavras, uma vez que Oliveira (2020) realça que reconhecer e validar emoções nas crianças contribui para que elas passem da regulação emocional dependente do adulto para a autorregulação;

2- **Estimular a reflexão crítica**: Incentivar as crianças a refletirem criticamente sobre as mensagens que transmitem através das suas expressões não verbais, bem como sobre como interpretar as expressões dos outros;

3- **Fomentar a criatividade e a expressão artística**: Estimular a criatividade das crianças através de atividades artísticas que permitem explorar e expressar emoções, pensamentos e experiências de forma não verbal, o que é crucial porque, como explicam as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), a educação artística amplia a expressão espontânea e simbólica das crianças – incentivando a exploração de ideias e emoções.

4- **Desenvolver competências socioemocionais**: Promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, autoconsciência, autorregulação emocional e habilidades de comunicação interpessoal, sendo estas competências

cruciais para o desenvolvimento das crianças, quer a nível pessoal, quer a nível social (Silva *et al.*, 2016).

**5- Valorizar a diversidade de expressões:** Reconhecer e valorizar a diversidade de expressões individuais, encorajando as crianças a respeitarem e aceitarem as diferenças nas formas de comunicação de cada pessoa. As OCEPE (Silva *et al.*, 2016) realçam a importância de valorizar múltiplas formas de expressão (visuais, dramáticas, musicais, etc.) e encorajam o respeito pela diversidade cultural e de linguagem.

**6- Fomentar a participação ativa:** Promover a participação ativa das crianças em todas as etapas do projeto, desde a construção das atividades até à reflexão sobre as aprendizagens alcançadas, incentivando assim a sua autonomia e responsabilidade no processo educativo;

**7- Integrar a arte na educação de forma significativa:** Integrar os princípios da arte na educação de forma significativa, proporcionando às crianças oportunidades para explorarem a arte como uma ferramenta de comunicação e expressão pessoal, uma vez que as OCEPE (Silva *et al.* 2016) reforçam a importância das expressões (incluindo a artística) no desenvolvimento global da criança, destacando a arte como meio de expressão pessoal e social.

#### **2.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo do jardim de infância onde estive refletia uma abordagem pedagógica sólida, centrada na criança e no seu desenvolvimento integral. Esta abordagem está alinhada com as teorias do desenvolvimento infantil estudadas ao longo do meu percurso académico, especialmente as que valorizam o papel do ambiente como “terceiro educador” e a importância da interação social no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1978).

A sala de atividades onde decorreu o estágio era ampla, luminosa e bem ventilada, com entrada de luz natural através de grandes janelas voltadas para o exterior. A organização do espaço favorecia a autonomia, a livre escolha e o envolvimento ativo das crianças. A sala estava dividida por áreas funcionais, cada uma com um propósito educativo específico:

**Área de leitura** – com uma pequena biblioteca ao alcance das crianças, almofadas e um tapete confortável, para momentos de leitura autónoma ou partilhada;

**Área de faz de conta** – equipada com cozinha, roupas e acessórios de dramatização, que promovem o jogo simbólico e a expressão emocional;

**Espaço de construção e jogos de mesa** – com blocos de madeira, *puzzles*, jogos de lógica e encaixe, que desenvolvem o raciocínio e a motricidade fina;

**Área artística** – com uma mesa grande e materiais como tintas, lápis, tesouras, colas e papéis variados, para expressão plástica;

**Área de matemática e ciências** – com materiais manipuláveis para contagens, medições, classificações e pequenas experiências exploratórias.

Os materiais estavam acessíveis, organizados em caixas e trocados com regularidade, consoante os interesses do grupo. Esta disposição estimulava a autonomia e promovia a responsabilização das crianças pela arrumação e conservação dos materiais. Além disso, existia uma zona dedicada aos trabalhos das crianças, com exposições temáticas nas paredes, o que valorizava as suas produções e reforça o sentimento de pertença.

O espaço exterior era composto por um átrio com relva artificial, zona coberta e parque infantil equipado com escorregas, baloiços, túneis e estruturas de escalada. Estes espaços eram amplamente utilizados para brincadeiras livres e atividades dirigidas. A Natureza ocupava, igualmente, na sala um papel importante, através de alguns vasos e elementos naturais presentes que as crianças ajudam a cuidar. O espaço exterior era partilhado por todas as salas do jardim de infância e era utilizado em horários rotativos.

A rotina diária estava organizada de forma previsível e estruturada (Tabela 1), com momentos de entrada, acolhimento, atividades livres e dirigidas, refeições, higiene, sesta (para as crianças de 3 anos e algumas outras que necessitassem) lanche e saída. Esta previsibilidade promovia segurança emocional e permitia que as crianças antecipassem as transições ao longo do dia, tal como referem as OCEPE (Silva *et al.* 2016) ao destacarem que a organização regular do tempo contribui para que as crianças se sintam seguras, confiantes e envolvidas nas atividades.

*Tabela 1 - Rotina diária das crianças*

Horário	Atividade
07h30 – 09h00	Acolhimento e brincadeira livre
09h00 – 09h30	Roda da manhã / planificação
09h30 – 11h00	Atividades pedagógicas / projetos
11h00 – 11h30	Espaço exterior
11h30 – 12h00	Higiene e preparação para o almoço
12h00 – 13h00	Almoço
13h00 – 15h00	Atividades mais calmas
15h00 – 16h00	Atividades livres e/ou dirigidas
16h00 – 16h30	Lanche
16h30 – 19h00	Atividades AAAF / saída faseada

A rotina era flexível e ajustada às necessidades do grupo. Durante o estágio, notei que momentos como a roda da manhã e o tempo de projetos eram especialmente valorizados pelas crianças, por granjearem voz e protagonismo no planeamento do dia.

A equipa educativa de sala era composta por uma educadora titular de grupo e várias auxiliares de ação educativa. A educadora demonstrava uma abordagem construtivista, promovendo a aprendizagem ativa e a escuta das crianças. Planeava atividades com base nos interesses do grupo, aplicando uma metodologia de projeto e integrando diferentes áreas do saber de forma transversal.

As auxiliares tinham um papel fundamental no apoio à rotina, mas também participavam nas atividades, incentivando a autonomia e a resolução de conflitos de forma positiva. A relação entre os adultos era colaborativa, refletindo-se num ambiente de trabalho harmonioso e numa boa gestão do grupo.

Ao longo do estágio, fui integrada como elemento da equipa, podendo observar e participar na planificação, avaliação e reflexão conjunta sobre as práticas. Esta experiência permitiu-me compreender a importância do trabalho em equipa, da comunicação clara e da partilha de responsabilidades no sucesso das práticas pedagógicas, porque, tal como refere Formosinho (2007), a construção de contextos educativos de qualidade exige uma cultura profissional colaborativa, onde o diálogo, a partilha e a reflexão conjunta entre profissionais são fundamentais para promover práticas significativas e intencionais.

## **2.5. Atividades realizadas**

Cada atividade foi cuidadosamente planeada ao longo do estágio (Anexo 4) para garantir que as crianças participassem ativamente, sentindo-se motivadas e valorizadas. O registo das suas aprendizagens foi feito através de portefólios individuais, que permitiram acompanhar o progresso ao longo do estágio. Foram utilizadas estratégias de avaliação formativa para compreender melhor o impacto das atividades no desenvolvimento das crianças.

Durante o estágio, foram implementadas diversas atividades pedagógicas no âmbito do projeto que desenvolvi e apresento anteriormente, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, tendo em conta os seus interesses, ritmos e necessidades. A seleção das atividades baseou-se na observação direta das crianças e nas intenções definidas com base nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016). A abordagem destas atividades justifica-se pelo impacto que têm na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, assim como pelo seu alinhamento com os princípios pedagógicos adotados durante o estágio. Além disso, cada atividade selecionada reflete diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, como a comunicação, a expressão artística, a consciência ambiental, o pensamento lógico e a socialização.

**"O que te quero dizer, Mãe":**



Figura 1 - Atividade "O que te quero dizer, mãe"

Esta atividade foi desenvolvida para celebrar o Dia da Mãe, de forma a proporcionar às crianças a oportunidade de expressarem os seus sentimentos e afetos, através da arte e da linguagem escrita.

A atividade iniciou-se com uma conversa coletiva sobre a importância do dia, em que as crianças puderam partilhar experiências e emoções. Em seguida, cada criança desenhou um cartão personalizado para representar o que gostaria de dizer à sua mãe. Para promover a expressão verbal das crianças, recorreu-se à estratégia do *ditado ao adulto* – prática pedagógica em que a criança dita oralmente ao adulto aquilo que pretende comunicar, sendo este responsável por registar fielmente o discurso da criança de forma escrita, constituindo uma ponte entre a oralidade e a linguagem escrita, permitindo que a criança participe ativamente na produção de textos, mesmo antes de dominar o sistema convencional da escrita (Santos, 2018) –, o que permitiu que cada criança verbalizasse a sua mensagem, que foi posteriormente transcrita para o cartão.

Nos dias seguintes, as crianças decoraram os cartões e participaram na confeção de bolinhos de limão, que foram adicionados ao presente (Figura 1). Esta abordagem combinou a expressão artística com a experiência sensorial, estimulando a criatividade e reforçando os laços afetivos entre as crianças e as suas famílias.

#### **"A Primavera chegou":**

Com o objetivo de sensibilizar as crianças para a mudança das estações e para o cuidado com a Natureza, foi desenvolvida a atividade "A Primavera chegou". A introdução à atividade deu-se com a leitura da história "Essa Flor é Minha" (Hemming & Slater, 2023), seguida de uma conversa sobre os elementos característicos da primavera. A escolha deste livro foi feita a pensar na adequação ao grupo e ao tema, pois, para além de apresentar uma narrativa acessível e envolvente, promove valores fundamentais na educação pré-escolar, como a partilha, o respeito pelos outros e pela natureza. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) o contacto com obras de literatura

infantil de qualidade é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas, emocionais e sociais das crianças, contribuindo para a formação de atitudes de respeito e cuidado pelo meio envolvente.

As crianças partilharam as suas perceções sobre as mudanças na Natureza, relacionando-as com as suas experiências pessoais. A parte prática da atividade incluiu a construção de flores de origami, que foram utilizadas para decorar um mural coletivo representando um jardim. Além disso, foi realizada uma experiência prática de plantação, em que as crianças participaram em todas as etapas: encher pneus com terra, abrir espaços para as sementes, colocá-las na terra, cobri-las e regá-las (Figura 2).

A intencionalidade pedagógica desta atividade prende-se com a promoção da consciência ambiental, da responsabilidade e do trabalho colaborativo, o que permitiu às crianças compreender a importância dos cuidados com a Natureza, indo ao encontro das OCEPE, que propõem como uma das aprendizagens a promover: "Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente" (Silva *et al.*, 2016, p. 92).



Figura 2 - Atividade da primavera

#### **“O Mural da Família”:**

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Para valorizar essa relação e promover o respeito pela diversidade familiar, foi realizada a atividade "O Mural da Família".

Inicialmente, houve uma conversa com as crianças sobre os diferentes tipos de famílias. Em seguida, cada criança fez um desenho da sua família, através de diferentes materiais e técnicas artísticas. Novamente, foi utilizado o *ditado ao adulto* para registar as narrativas das crianças sobre as suas representações. Os desenhos foram depois organizados num mural coletivo, exposto na entrada da escola, permitindo às famílias conhecerem o trabalho realizado pelas crianças (Figura 3). Esta atividade teve um impacto relevante na promoção da autoestima, no fortalecimento do sentimento de pertença e na valorização da diversidade, ao proporcionar um espaço para a partilha e reflexão sobre a importância dos laços familiares.



Figura 3 - Atividade do Dia da Família

#### **“As abelhas são importantes para nós”:**

Esta atividade surgiu espontaneamente, após a curiosidade demonstrada pelas crianças ao observarem uma abelha na sala. Aproveitando esse interesse, foi planeada uma abordagem exploratória sobre o papel das abelhas no ecossistema. A atividade iniciou-se com a leitura de uma história sobre o ciclo do mel, complementada pela apresentação de utensílios de apicultura. As crianças puderam explorar visual e sensorialmente os materiais, o que despertou um grande entusiasmo.

Para reforçar a aprendizagem, cada criança criou a sua própria representação de uma abelha, utilizando plasticina e tintas (Figura 4). Além disso, houve uma degustação de mel com pão, permitindo-lhes experimentar o sabor do produto final do trabalho das abelhas. Esta atividade destacou-se pela forma como integrou diferentes áreas do conhecimento, ao incentivar o pensamento crítico e a consciência ecológica, enquanto proporcionava uma experiência sensorial rica e significativa.



Figura 4 - Atividade "As abelhas são importantes para nós"

#### “Comunicamos com a matemática”:

A matemática está presente no dia a dia das crianças e pode ser explorada de forma lúdica e envolvente. Esta atividade teve como objetivo demonstrar que a matemática pode ser divertida e acessível a todas as crianças.

Foram realizadas diversas atividades práticas, incluindo jogos de contagem, classificação de objetos, representação de números e formas geométricas através de diferentes materiais. Uma das dinâmicas mais apreciadas foi o "Jogo da Estátua", no qual as crianças, ao parar a música, tinham de representar um número com o corpo. Além disso, foi criado um *dossier* coletivo onde cada criança fez registos gráficos sobre os conceitos explorados, utilizando materiais diversos como tintas e colagens (Figura 5). A escolha desta atividade justifica-se pela importância da matemática no desenvolvimento do raciocínio lógico e na construção do pensamento crítico, além de promover a comunicação e a interação social entre as crianças (DGE, 2014). Além das atividades principais referidas, foram integradas diversas dinâmicas, como rodas de conversa, dramatizações, jogos pedagógicos interativos e momentos de exploração ao ar livre. Também se promoveram atividades de expressão corporal e musical, permitindo às crianças desenvolverem competências de coordenação motora e ritmo. As atividades realizadas ao longo do estágio foram cuidadosamente planeadas para responder às necessidades e interesses das crianças, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, envolvente e significativo. Cada atividade foi selecionada tendo em vista o seu impacto no desenvolvimento das crianças, seja no nível da expressão

emocional, da consciência ambiental, da valorização da família ou na aprendizagem da matemática. A observação contínua e a reflexão sobre as atividades evidenciaram a importância de criar propostas pedagógicas que respeitem a individualidade de cada criança, valorizando a sua voz e a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

### **3. Contexto de estágio e prática de ensino supervisionada no Jardim de Infância II**

A estrutura deste capítulo visa documentar a experiência vivida e incentivar a reflexão sobre as metodologias adotadas e os impactos observados no segundo estágio realizado em jardim de infância, de forma a contribuir para a minha análise crítica do meu papel enquanto educadora na criação de contextos de aprendizagem significativos e inclusivos.



*Figura 5 - Atividade "Comunicamos com a matemática"*

#### **3.1. Caracterização da instituição**

A instituição na qual foi realizado o estágio corresponde à mesma instituição descrita no ponto 2.1. deste trabalho, onde é apresentada uma caracterização detalhada da sua organização, infraestruturas e funcionamento. Tratava-se de uma instituição pública, que tem como principal missão proporcionar uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. No decurso deste estágio, fui novamente integrada na unidade de educação de infância da escola, tendo tido a oportunidade de acompanhar e participar nas atividades pedagógicas e lúdicas destinadas às crianças, em continuidade com a experiência adquirida no primeiro estágio.

#### **3.2. Caracterização do grupo**

O grupo de estágio era composto por 38 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este grupo era composto por duas salas que, por opção das educadoras, funcionavam como uma só. Este grupo apresentava uma grande diversidade de perfis, que abrangia diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, o que exigiu uma abordagem pedagógica flexível e diferenciada para responder às necessidades individuais de cada criança.

No que diz respeito às competências linguísticas, algumas crianças já dominavam uma comunicação verbal fluída e eram capazes de expressar pensamentos e emoções de forma estruturada, enquanto outras ainda se encontravam numa fase inicial de aquisição da linguagem, necessitando de estímulos adicionais para reforçar a sua comunicação oral, o que, de acordo com Sim-Sim *et al.* (2008), se adequa à faixa etária em que se encontram. Para apoiar esta necessidade, como sugerido nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), foram utilizadas estratégias como a leitura de histórias, jogos de associação de imagens a palavras e dramatizações, que ajudaram a estimular a oralidade e a compreensão das crianças.

A diversidade também se manifestava na autonomia das crianças. Algumas demonstravam grande independência na realização de tarefas do dia a dia, como vestir-se, organizar os materiais e seguir as rotinas diárias, enquanto outras ainda necessitavam de apoio para desenvolver hábitos de organização e responsabilidade. Para fortalecer a autonomia, foram implementadas tarefas rotativas, nas quais as crianças assumiam papéis de responsabilidade, como ajudar a organizar a sala ou distribuir materiais, promovendo, assim, um maior senso de responsabilidade e pertencimento ao grupo.

A nível social, o grupo demonstrava um forte espírito de cooperação e empatia, ainda que ocasionalmente surgissem desafios relacionados com a partilha de brinquedos e a gestão de pequenos conflitos. Para promover a interação positiva, foram implementadas estratégias de regulação emocional e incentivo à resolução de problemas através do diálogo e da colaboração. Atividades como rodas de conversa sobre emoções e dramatizações de situações do quotidiano ajudaram as crianças a compreender melhor os seus sentimentos e a expressá-los de forma adequada, como adiante explanarei na secção relativa a atividades desenvolvidas.

Em termos de motricidade, foi observada uma evolução progressiva ao longo do estágio. Algumas crianças já apresentavam um controlo motor mais refinado (4-6 anos), participando ativamente em atividades que exigiam coordenação e precisão, enquanto outras ainda estavam em fase de desenvolvimento da motricidade fina e global (3-4 anos). Para estimular este desenvolvimento, foram introduzidas atividades de recorte, colagem, modelagem com plasticina e circuitos motores no exterior.

O acompanhamento do grupo exigiu uma observação constante e a adaptação das atividades pedagógicas, tendo em conta os ritmos individuais de aprendizagem. A intencionalidade educativa esteve presente em todas as interações, assegurando que cada criança desenvolvesse as suas competências de forma equilibrada e integrada no ambiente escolar.

### **3.3. Projeto desenvolvido em estágio**

O projeto "Histórias que Transformam: Cidadania em Ação" foi concebido com o objetivo de promover a cidadania ativa, estimular a reflexão crítica e desenvolver a linguagem oral, através da leitura de histórias infantis. A escolha deste tema decorreu da observação da importância que as crianças atribuem às narrativas e do potencial que estas possuem para fomentar valores como o respeito, a empatia e a justiça, uma vez que, segundo Cruz (2010), a narração de histórias constitui uma estratégia de excelência para promover a linguagem oral, dado que permite às crianças organizar e expressar o pensamento, estruturar frases e ampliar o vocabulário. Para além disso, ao identificar-se com as personagens e os enredos, a criança é incentivada a refletir sobre valores como o respeito, a empatia e a justiça, construindo, assim, uma consciência crítica e participativa desde a infância.

A estratégia metodológica baseou-se na leitura dialogada, na dramatização e na exploração criativa das histórias, o que permitiu que as crianças se envolvessem ativamente no processo de aprendizagem. Cada sessão iniciava-se com a narração de um conto cuidadosamente selecionado para ilustrar conceitos de cidadania e participação social. Após a leitura, eram promovidos momentos de reflexão e discussão, nos quais as crianças eram incentivadas a partilhar as suas interpretações e experiências pessoais e, assim, eram estimuladas a refletir e a ampliar as suas perspetivas com o confronto com a alteridade e, mormente, com as pistas que dávamos “para as fazer pensar” e “pôr-se no lugar” de alguma personagem.

A implementação do projeto incluiu atividades complementares como dramatizações, já referidas, produção de desenhos e trabalhos manuais inspirados nas histórias, bem como desafios que envolviam a tomada de decisões coletivas sobre problemas apresentados nos contos. Estas dinâmicas foram fundamentais para consolidar os valores trabalhados e demonstraram ser eficazes na promoção de um ambiente mais colaborativo e respeitoso entre as crianças. Além do impacto a nível individual, o projeto teve também uma vertente de envolvimento comunitário, na medida em que foram realizadas ações para partilhar as aprendizagens com as famílias. Um exemplo disso foi a criação de um “Diário das Histórias”, onde as crianças registavam as suas reflexões sobre os contos explorados – através de conversas com os adultos em momentos de pós-leitura, ditando e, algumas, mais velhas (5 anos) escrevendo algumas palavras – e incentivavam os pais a contribuir com as suas próprias histórias e experiências.

A avaliação do impacto do projeto foi feita através de observação direta e registos das interações das crianças. Os resultados indicaram que as crianças se tornaram mais participativas, demonstraram maior capacidade de expressar as suas ideias e

desenvolveram uma atitude mais cooperativa no quotidiano da sala. O sucesso do projeto reflete a importância da intencionalidade pedagógica e do planeamento de atividades estruturadas que promovam aprendizagens significativas e duradouras. A continuidade deste tipo de intervenção pode ter um impacto profundo na construção da identidade social e emocional das crianças, preparando-as para uma cidadania mais consciente e participativa.

### **3.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo da instituição é planeado para favorecer uma aprendizagem significativa, incentivando o desenvolvimento integral das crianças nos domínios cognitivo, emocional, social e motor (Câmara Municipal de Rio Maior, s.d). A disposição do espaço físico e a abordagem pedagógica intencional são elementos essenciais para a criação de um ambiente que promova o crescimento e o bem-estar infantil.

A sala onde decorreu o estágio destaca-se pela disposição estratégica das áreas de aprendizagem e dos seus materiais, facilitando a sua exploração autónoma e incentivando a cooperação entre as crianças. O espaço encontrava-se organizado em diferentes zonas, cada uma com um propósito específico. A área da biblioteca dispõe de uma ampla variedade de livros infantis, fantoches e materiais de apoio à leitura, de forma a promover o contacto diário com a literatura e estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Na área do jogo simbólico, as crianças tinham a oportunidade de recriar situações do quotidiano, explorando papéis sociais e relações interpessoais, o que favorece a imaginação e a socialização. A área da expressão plástica estava equipada com tintas, lápis de cor, papel, cola e outros materiais, permitindo às crianças expressarem-se artisticamente e desenvolverem a criatividade. A zona de matemática e ciências contava com materiais manipuláveis, como cubos, blocos lógicos e jogos numéricos, incentivando o raciocínio lógico e o pensamento crítico. Por fim, a área de construção, com peças de encaixe e blocos, estimula a motricidade fina, a criatividade e a capacidade de planeamento.

O espaço exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento motor e sensorial das crianças (DGE, 2018). Com um parque infantil, áreas verdes e espaços para jogos coletivos, permite momentos de exploração, autonomia e contacto com a natureza. O ambiente educativo, tanto interno como externo, estava organizado para incentivar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da socialização, assegurando que cada criança tinha oportunidades diversificadas de aprendizagem.

### 3.5. Atividades realizadas

As atividades desenvolvidas durante o estágio foram selecionadas com base numa abordagem pedagógica centrada na criança, privilegiando aprendizagens ativas e significativas. Estas atividades foram escolhidas pela relevância no desenvolvimento global das crianças e pela contribuição para a construção de competências essenciais.

#### **Leitura e Exploração de Histórias:**

A leitura de histórias foi uma prática recorrente, escolhida mediante o diagnóstico feito ao grupo (apresentado no projeto), e pelo seu impacto na linguagem oral, no pensamento crítico e na construção de valores. Foram selecionados livros com temáticas relacionadas com a cidadania, a empatia e a diversidade, estimulando discussões e reflexões em grupo.

Uma das leituras mais marcantes foi a história *O Leão que Temos Cá Dentro* (Rachel Bright, 2015) (Figura 6). Esta história foi escolhida pela sua forte mensagem sobre autoconfiança, superação de medos e empatia. Após a leitura, foi promovida uma conversa com as crianças sobre momentos em que sentiram medo e como conseguiram enfrentá-lo. As crianças foram incentivadas a refletir sobre as suas próprias experiências e a desenhar situações em que precisaram de coragem. Além disso, realizaram o desenho da história, reforçando o que retiraram da mesma (Figura 7). A leitura desta história revelou-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência das crianças, ajudando-as a perceber que a coragem pode ser encontrada de forma inesperada e que cada um tem um "leão interior" pronto para ser descoberto.



*Figura 6 - História "O leão que temos cá dentro"*



Figura 7 - Desenhos relativos à história

Exemplos de outros livros lidos durante as sessões são: *O Coala Que Foi Capaz* (Rachel Bright, 2018) (Figura 8) – através do qual fizemos uma atividade de pré e pós-leitura, tentando adivinhar o que iria acontecer na história só pela capa e, no fim da história, anotando o que realmente aconteceu (Figura 9) – *A Gratidão é o Meu Superpoder* (Alicia Ortego, 2014) e *Respeitem-se e tratem-se bem* (Lucía Serrano, 2024).

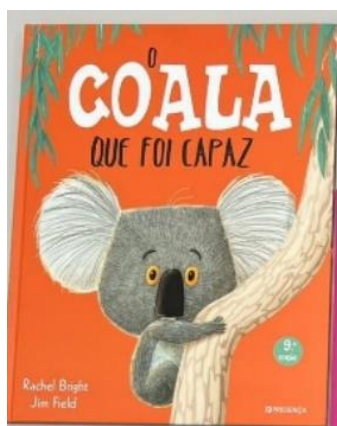


Figura 8 - História "O coala que foi capaz"

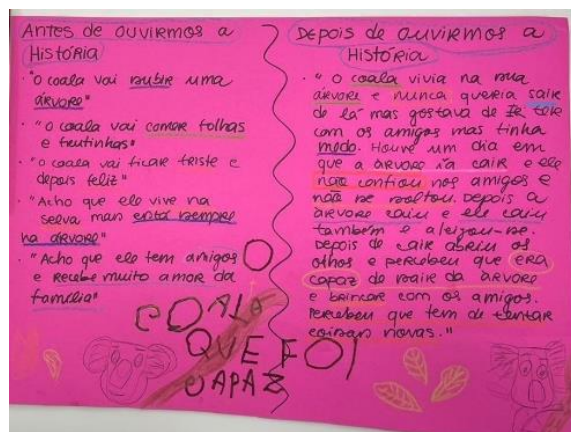


Figura 9 - Cartaz do antes e depois da história

Após cada leitura, as crianças eram incentivadas a partilhar as suas interpretações e a relacioná-las com as suas experiências diárias. Complementarmente, realizavam-se dramatizações das histórias e atividades artísticas, nas quais as crianças recriavam os momentos mais marcantes da narrativa através do desenho e da modelagem. Esta abordagem permitiu um envolvimento ativo das crianças, proporcionando-lhes um espaço seguro para a expressão das suas emoções e pensamentos.

### **Criação do "Clube dos Corajosos":**

O "Clube dos Corajosos" foi uma iniciativa desenvolvida para incentivar as crianças a enfrentarem desafios diários e a fortalecerem a sua autoconfiança. A atividade foi planeada no seguimento da leitura da história *O Leão que Temos Cá Dentro* (Rachel Bright, 2015) e surgiu da necessidade de apoiar algumas crianças que demonstravam receios em experimentar novas experiências ou em expressar-se perante os colegas. O clube funcionava com um sistema de incentivos positivos, no qual cada criança podia partilhar uma situação em que demonstrara coragem, como falar em público, ajudar um colega ou tentar uma nova atividade. Após cada partilha, a criança recebia um pequeno símbolo de reconhecimento, como um autocolante ou uma medalha simbólica (Figura 10).

Esta atividade revelou-se fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência emocional das crianças. Além disso, fortaleceu o espírito de grupo, promovendo um ambiente de apoio e encorajamento mútuo dentro da sala. Esta atividade foi escolhida pela sua relevância no desenvolvimento global das crianças e pela sua contribuição para a construção de competências essenciais.



Figura 10 - Cartolina e cartões do clube dos corajosos

### **Caixa de Sugestões:**

A atividade da "Caixa de Sugestões" foi uma das principais estratégias adotadas para promover a participação ativa das crianças nas decisões relacionadas com o ambiente da sala, de forma a estimular a autonomia e sentido de responsabilidade. Esta iniciativa visou proporcionar às crianças um espaço para expressarem as suas ideias e sugestões sobre melhorias no espaço em que convivem, enquanto reforçava a importância da colaboração e da escuta mútua.

A primeira etapa da atividade consistiu na apresentação do conceito da "Caixa de Sugestões", explicando às crianças que esta seria uma caixa para colocarmos as nossas ideias sobre o que gostávamos de melhorar na nossa sala, na nossa escola, no nosso dia a dia, etc. Em pequenos grupos, as crianças foram convidadas a decorar a

caixa com materiais diversos, como tintas e papel crepe, incentivando a criatividade e o trabalho em conjunto (Figura 11). Este momento de personalização não só permitiu que as crianças se envolvessem de forma lúdica no processo, como também gerou um sentimento de pertença ao projeto coletivo.



*Figura 11 - Decoração da caixa das sugestões*

Após a personalização da caixa, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre o ambiente da sala e colocar as suas sugestões na caixa pela primeira vez, assim como de tomar a decisão de que, sempre que quisessem, podiam colocar novas sugestões na caixa, tendo ficado combinado que, todas as semanas, iríamos pensar se tínhamos novas sugestões, com o objetivo de melhorar o espaço e torná-lo mais acolhedor e funcional. Cada grupo discutiu as ideias que poderiam ser implementadas, tendo em vista a melhoria do ambiente físico e social da sala. A interação entre as crianças durante esta fase reforçou a importância da cooperação e do diálogo, permitindo que as sugestões surgissem de forma espontânea e criativa.

Nos dias seguintes, a "Caixa de Sugestões" foi revisitada, e as crianças, organizadas em grupos, desenvolveram planos de ação para implementar as sugestões mais viáveis (Figura 12 e Figura 13). Este processo não apenas favoreceu a participação das crianças na gestão do ambiente, mas também as desafiou a assumirem responsabilidades e a colaborarem para concretizar as mudanças propostas. A coragem para enfrentar novos desafios e a capacidade de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns foram valores-chave evidenciados durante a execução dessa etapa.

A implementação das mudanças sugeridas contou com a colaboração de toda a equipa educativa. Juntos, refletimos sobre os resultados obtidos e avaliámos o impacto das alterações realizadas. Para finalizar a semana, realizámos uma roda de conversa, na qual as crianças puderam partilhar as suas impressões sobre as mudanças feitas e discutir o que ainda faltava implementar.



Figura 12 - Caixa das Sugestões e exemplos das sugestões dadas pelas crianças



Figura 13 - Planos de ação para sugestões

Esta atividade proporcionou uma experiência enriquecedora para as crianças, reforçando a sua confiança, a sua capacidade de tomar decisões e a importância de ouvir e valorizar as ideias dos outros. A "Caixa de Sugestões" contribuiu para a criação de um ambiente mais participativo, em que as crianças se sentiram protagonistas na construção do seu próprio espaço. Este processo permitiu o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais essenciais para o crescimento.

### Organização e cuidado do espaço:

No contexto da atividade de "Organização e cuidado do espaço", as crianças, organizadas em pares estrategicamente escolhidos por mim (crianças mais novas com crianças mais velhas, para poder existir ajuda entre eles), assumiram diversas tarefas específicas que contribuíram para o cuidado e a manutenção do ambiente. Entre as

tarefas realizadas, destacaram-se a organização dos brinquedos, a arrumação da sala e a preparação da mesa para o almoço (Figura 14). Estas atividades foram estruturadas de forma a incentivar a responsabilidade individual e a promoção do trabalho em equipa. No final do dia, houve uma partilha coletiva sobre as experiências vividas, permitindo refletir sobre a importância da contribuição de cada um para a manutenção do espaço comum. A participação nestas tarefas práticas favoreceu o desenvolvimento da responsabilidade e fortaleceu os laços de cooperação entre as crianças.



*Figura 14 - Crianças a assumirem várias tarefas*

### **Reflexão e criação de um cartaz de registo:**

No âmbito da atividade "Reflexão e criação de um cartaz de registo", foi realizada uma reflexão sobre as ações e aprendizagens desenvolvidas ao longo da semana. Através deste exercício, as crianças tiveram a oportunidade de identificar e registar, de forma criativa, os atos de coragem e cidadania (Figura 15). Utilizaram palavras e desenhos para expressar de maneira pessoal as experiências vividas. A atividade foi encerrada com uma conversa em grupo, na qual foi partilhado aquilo de que mais gostaram durante a semana e foram apresentadas sugestões para a próxima. Este momento de partilha permitiu consolidar as aprendizagens e fomentar o espírito de colaboração e de melhoria contínua.



Figura 15 - Cartaz dos atos de cidadania da semana

**Construção do “Mapa dos Medos”:**

No âmbito da atividade "Construção do Mapa dos Medos", que surgiu no seguimento da leitura da história *O Coala Que Foi Capaz* (Rachel Bright, 2018) foi realizada a recolha dos medos de cada criança. Posteriormente, os medos foram organizados, com as crianças, em categorias, com o objetivo de facilitar a sua compreensão e análise. Em pequenos grupos, as crianças desenharam e registaram os seus medos no “Mapa dos Medos”, representando de forma criativa os seus sentimentos (Figura 16). Após essa fase, foi promovida uma discussão sobre formas de superar os medos identificados. Foram apresentadas algumas situações hipotéticas em que cada medo poderia surgir, incentivando as crianças a pensarem em soluções para esses momentos. Por fim, as soluções propostas pelas crianças foram organizadas com as crianças numa tabela, com o intuito de tornar a compreensão mais acessível e clara para todos.



Figura 16 - Construção do “Mapa dos Medos”

### **Projeto “O Pote da Gratidão”:**

O “Pote da Gratidão” foi uma atividade concebida para trabalhar a inteligência emocional e promover um ambiente positivo e colaborativo na sala (Figura 17). A cada semana, as crianças eram convidadas a refletir sobre algo pelo qual se sentiam gratas e a registar a sua experiência em pequenos cartões através da escrita por imitação (as crianças de 4-5 anos) e oralmente (crianças de 3-4 anos) que eram colocados num pote coletivo.

Esta atividade teve um impacto significativo na construção da autoestima e no fortalecimento dos laços afetivos entre as crianças. As partilhas eram feitas semanalmente, mas, além destes momentos próprios para tal, algumas crianças pediam para acrescentar coisas pelas quais se sentiam gratas em momentos aleatórios, assim como pediam para que fossem lidos alguns dos papéis já escritos em dias em que precisavam de se sentir melhor. Durante as partilhas, observou-se um aumento da empatia e do reconhecimento das atitudes positivas dos colegas, favorecendo um ambiente mais harmonioso na sala. Além disso, permitiu trabalhar a expressão emocional e o pensamento reflexivo, capacidades essenciais para o desenvolvimento da inteligência socioemocional.



*Figura 17 - O Pote da Gratidão*

### **Criação do Cartaz das “Regras de Respeito”:**

Para promover a consciência das regras de convivência, foi realizada uma atividade em que as crianças participaram na criação de um cartaz coletivo com as “Regras de Respeito” da sala. Cada criança sugeriu uma regra, que foi registada e ilustrada em conjunto (Figura 18). Esta atividade não só reforçou o sentido de responsabilidade e participação ativa das crianças, como também as ajudou a interiorizar a importância do respeito pelo outro, da cooperação e da partilha. Como resultado, foi promovido um ambiente de sala mais organizado e inclusivo. As crianças demonstraram maior envolvimento na aplicação das regras, uma vez que participaram na sua criação, o que aumentou a importância de seguirmos normas e a sua legitimidade dentro do grupo. Uma das atividades finais consistiu na criação do “Coração do Respeito”, onde cada criança desenhou um coração menor e registou uma situação, fosse ela feliz ou triste,



Após estas dinâmicas, revisitámos as ideias iniciais das crianças sobre o respeito, acrescentando novas conceções com base na história e nas atividades realizadas (Figura 19). Este processo ajudou a aprofundar a compreensão do conceito de respeito, estimulando uma reflexão mais abrangente e profunda. A revisão das definições iniciais permitiu integrar novas ideias, surgidas durante a leitura e as dinâmicas.

Este conjunto de atividades teve como objetivo não só explorar o conceito de respeito, mas, também, incentivar a expressão pessoal e coletiva das crianças, promovendo o desenvolvimento da sua capacidade de refletir sobre comportamentos e sentimentos em relação aos outros.

### **Criação de postais de agradecimento:**

Durante a semana dedicada ao tema da gratidão, as crianças participaram numa atividade de criação de postais de agradecimento, tendo tido a oportunidade de expressar a sua gratidão de forma escrita e visual. Cada criança foi convidada a escrever e decorar um postal, endereçado a uma pessoa especial, explicando as razões pelas quais se sentia grata e a forma como desejava transmitir esse sentimento (Figura 20). O objetivo desta atividade foi promover a empatia, reforçar a valorização das relações interpessoais e fomentar a expressão emocional das crianças.

A entrega pessoal dos postais foi um momento significativo, pois as crianças puderam vivenciar o ato de dar e agradecer de maneira direta, tendo contado na escola as reações dos familiares a quem deram os postais. Este gesto de entrega foi acompanhado de reflexões sobre as reações das pessoas que receberam os postais, assim como sobre as aprendizagens que decorreram ao longo da semana. As crianças tiveram a oportunidade de partilhar os seus sentimentos e perceber a importância de expressar gratidão não apenas com palavras, mas também com gestos.

As crianças participaram também na aprendizagem e execução da “Canção da Gratidão”, escrita por mim com a ajuda de ideias das crianças, tendo esta sido uma atividade lúdica que consolidou o tema de forma entusiástica e alegre. Através da música, reforçou-se o entendimento da gratidão, criando um ambiente de celebração e de valorização das pequenas coisas do dia a dia. Assim, a criação dos postais de agradecimento não só permitiu às crianças expressar o seu reconhecimento de forma pessoal e significativa, como também promoveu um espaço de reflexão sobre a importância de agradecer e de reconhecer as pessoas que fazem a diferença nas nossas vidas.

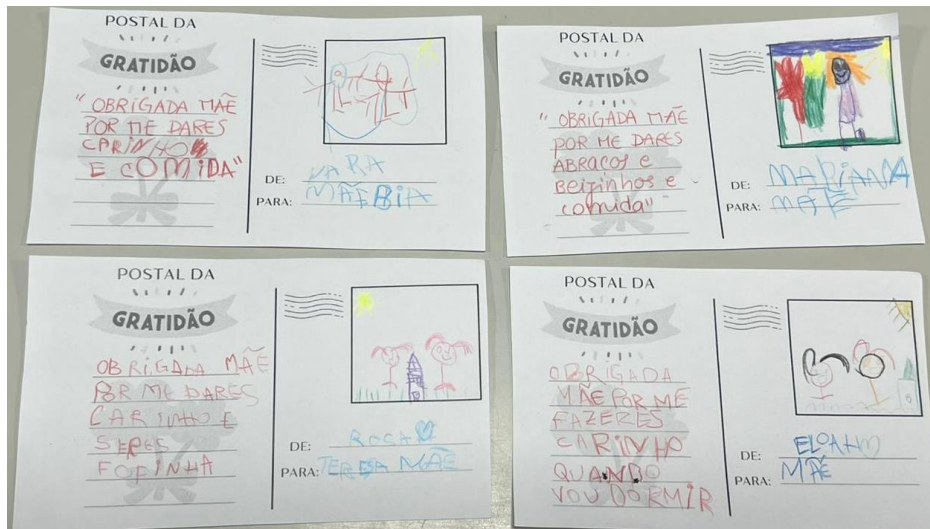


Figura 20 - Exemplos dos resultados dos postais da gratidão

A seleção destas atividades fundamenta-se na sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. A leitura de histórias pretendeu contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão do mundo, como analisaremos na Parte II, enquanto as atividades artísticas favoreceram a criatividade e a expressão emocional. A capacidade de comunicação, a empatia, a cooperação e a autonomia foram trabalhadas de forma integrada. Todas estas atividades foram planeadas de forma intencional para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e alinhadas com as necessidades e interesses do grupo.

## Parte II – Prática Investigativa

### 1. Contextualização do Estudo

O tema que escolhi para a realização deste estudo baseia-se na área de Expressão e Comunicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016), mais especificamente, no domínio da Linguagem Oral, em idades compreendidas entre os três e os cinco anos, período correspondente ao jardim de infância.

A minha ligação precoce às histórias e ao ato de ouvir leituras desempenhou um papel crucial no meu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Esta experiência imersiva nas histórias não só contribuiu para expandir o meu vocabulário e as minhas capacidades de comunicação, como também despertou um profundo gosto pela exploração das suas múltiplas dimensões. Através da escuta atenta e da interação com as narrativas, fui capaz de desenvolver uma compreensão mais rica e detalhada da linguagem, o que me motivou a aprofundar o impacto que as histórias podem ter no desenvolvimento infantil.

Contudo, esta escolha não se baseou unicamente na minha experiência pessoal. Durante o estágio, observei com atenção o grupo de crianças junto do qual intervim e identifiquei algumas fragilidades e desafios no domínio da comunicação oral, especialmente em contextos de partilha e expressão de ideias. Algumas crianças revelavam insegurança ao comunicar em grupo, enquanto outras tinham ainda um vocabulário muito limitado para a sua faixa etária. Paralelamente, verifiquei também o entusiasmo e o envolvimento das crianças em momentos de leitura e narração de histórias, o que evidenciou o potencial deste recurso como estratégia pedagógica para estimular a oralidade.

Assim, a minha motivação para estudar esta temática resultou não só da minha vivência pessoal, mas também de uma análise cuidada das necessidades e potencialidades do grupo de crianças. A leitura de histórias surgiu como uma ponte entre o interesse natural das crianças e a possibilidade de intervir pedagogicamente numa área fundamental para o seu desenvolvimento.

Relativamente ao estudo desta temática, a importância da leitura de histórias no pré-escolar é incontestável, uma vez que é através dela que as crianças são expostas a novas palavras, estruturas frásicas e contextos linguísticos variados. Durante esta fase crucial, são estabelecidas as bases para as capacidades linguísticas, sociais e emocionais. Além disso, a leitura de histórias no contexto educativo tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para promover a linguagem oral, desenvolvendo não só

a competência comunicativa das crianças, mas também o seu pensamento crítico e a capacidade de compreensão de textos orais (Sim-Sim, 2008).

Ao refletir sobre tudo isto, e tendo em consideração o papel fundamental das histórias no desenvolvimento da oralidade, considerei pertinente explorar como a leitura de histórias pode funcionar como um instrumento didático essencial para o progresso das competências linguísticas orais no pré-escolar. Pretendo, com este estudo, investigar a forma como as histórias ajudam as crianças a desenvolver a sua capacidade de comunicação, incentivando a expressão verbal e a escuta ativa, fundamentais para o sucesso na fase inicial da sua educação e ao longo da vida.

Deste modo, o título que escolhi para a presente pesquisa designa-se por: **A Importância do Livro e da Leitura na Promoção da Linguagem Oral na EPE.**

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Definição de literatura para a Infância**

Falar de literatura para a infância implica, antes de mais, compreender o que entendemos por “Literatura” neste contexto. A literatura para crianças não é, como por vezes se assume, uma versão simplificada da literatura para adultos, mas, sim, um universo próprio, com características, funções e intenções muito específicas.

A literatura para a infância, entendida como a literatura que tem “como destinatário extratextual as crianças” (Silva, 1981, p. 11) desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da imaginação da criança. Ela assume, nas palavras de Veloso e Riscado (2002) um papel preponderante, enquanto brinquedo, permitindo explorações e descobertas, e enquanto segredo (desencadeador da imaginação). Na perspetiva destes autores, o contacto da criança com a literatura que lhe é dirigida, desde tenra idade constitui “um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes” (Veloso & Riscado, 2002, p. 27) permitindo-lhe compreender a realidade e crescer.

Na sua obra *Teoria da Literatura* Aguiar e Silva (1990) apresenta o termo Literatura como a “literatura superior” [...], aquele conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas pelo “milieu” literário [...] e aceites pela comunidade como parte viva, fecunda e imperecível da sua herança cultural” (p. 144). Bastos (2009) reforça esta ideia ao sublinhar que a literatura para a infância deve ser entendida como uma expressão artística legítima, e não como um género menor. Do mesmo modo, Gomes (2011) destaca que este tipo de literatura não deve apenas instruir ou entreter, mas proporcionar experiências significativas de linguagem, ajudando a criança a construir sentido, a explorar emoções e a descobrir o mundo à sua volta. Assim, a literatura para

a infância deve ser pensada como um espaço de encontro entre palavra e sensibilidade, onde o estético, o simbólico e o lúdico se cruzam, criando possibilidades únicas de comunicação, desenvolvimento e encantamento.

Definir literatura para a infância é, portanto, à partida, aceitar que se trata de um conceito complexo, que reúne várias dimensões — estéticas, simbólicas, culturais e pedagógicas. Contrariando a visão redutora de que a literatura para a infância é uma versão menor ou simplificada da literatura para adultos, diversos autores têm vindo a reforçar a sua legitimidade como uma forma plena de arte verbal, com exigências e funções próprias.

A literatura para a infância tem, historicamente, oscilado entre dois grandes polos: o moralizante e o lúdico. Segundo Colomer (2003), a literatura para a infância foi durante muito tempo marcada por uma intencionalidade pedagógica, assumindo o papel de veículo de normas e valores sociais. No entanto, as tendências contemporâneas valorizam cada vez mais a vertente estética e simbólica da literatura, reconhecendo na criança um leitor competente, capaz de interpretações profundas e sensíveis. Para Zilberman (2003), a literatura para a infância de qualidade é aquela que respeita a inteligência emocional e cognitiva da criança, evitando a simplificação excessiva e promovendo desafios interpretativos adequados à sua faixa etária.

Outro aspeto essencial é a dimensão simbólica da literatura para a infância. Através do conto, da fábula, da poesia ou do álbum ilustrado, as crianças são convidadas a mergulhar em mundos possíveis, a explorar sentimentos, dilemas e experiências humanas que ultrapassam o imediato. A literatura, neste sentido, permite à criança lidar simbolicamente com medos, frustrações, desejos e conquistas, promovendo o seu desenvolvimento emocional e identitário.

E, quem tem a oportunidade de vivenciar e, posteriormente, experienciar o desenvolvimento das crianças, consegue compreender que a literatura para a infância é mais do que uma “produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma faixa etária” (Ramos, 2007, p. 67). Deste modo, é possível afirmar que a literatura para a infância é, antes de mais, uma “arte que usa a palavra como linguagem expressiva. Mais do que um modo de cognição, a literatura é um alimento para alma” (Kaercher, 2011, p. 135).

Além disso, a presença da imagem na literatura para a infância – sobretudo no caso dos livros ilustrados – introduz uma linguagem visual que enriquece o texto verbal, estabelecendo relações de complementaridade, contraste ou ampliação do sentido. Colomer (2007) destaca a importância do álbum ilustrado como uma forma artística complexa, que exige do leitor uma leitura dupla: da palavra e da imagem, numa relação interpretativa ativa. Esta interação entre códigos contribui para a construção de sentido

e para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, uma vez que, como diz Rodrigues (2017), o álbum constitui uma poética do encontro entre linguagens, onde o espaço imagético dialoga com o verbal para construir sentidos múltiplos. Esta perspetiva sustenta a ideia de que a imagem nos álbuns não é acessória, mas sim coprotagonista do processo de construção de sentido.

A literatura para a infância é, portanto, um campo artístico singular, que conjuga o estético, o simbólico e o pedagógico. É uma linguagem de encantamento e descoberta, que permite à criança contactar com diferentes realidades, desenvolver o pensamento crítico e explorar afetos. A sua riqueza reside precisamente nessa multiplicidade de sentidos, tornando-a uma ferramenta valiosa não apenas para o prazer da leitura, mas também para o crescimento global da criança, como referido nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016).

A título conclusivo, Veloso & Riscado (2002) afirmam que a Literatura Infantil, sendo gerida com propósito e dedicação consciente, desde os primeiros meses de vida, “gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida” (p. 29).

## **2.2. O livro e a leitura no jardim de infância**

No contexto da EPE, o livro e a leitura assumem um papel de destaque enquanto ferramentas pedagógicas fundamentais e promotoras do desenvolvimento integral da criança. Longe de serem meros instrumentos de entretenimento ou de ocupação do tempo, o livro e o ato de ler – sobretudo quando mediados pelo adulto – revelam-se momentos ricos em aprendizagens, descobertas e relações afetivas.

O contacto precoce com a literatura, seja em casa, no jardim de infância ou nas bibliotecas, é uma prática fundamental para o desenvolvimento da atenção, da memória e da concentração. Neste âmbito, Ramiro Marques (1986) diz-nos que os estudos efetuados têm demonstrado que “as crianças que melhor leem na escola primária, são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são atividades diárias” (p. 47). Segundo Gomes (2011), a leitura frequente em contextos formais e informais contribui para o alargamento do vocabulário, o domínio das estruturas linguísticas e o gosto pela expressão oral. As crianças que têm contacto regular com a leitura desenvolvem a capacidade de formar representações mentais mais complexas sobre o mundo à sua volta, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Posto isto, além do jardim de infância, é a família que mais

marcadamente influencia os comportamentos e as atitudes da criança sendo “o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura” (Manzano, 1988, p. 113).

Segundo Teberosky e Colomer (2003), o contacto precoce com o livro permite à criança construir uma familiaridade com a linguagem escrita e com os seus usos sociais, mesmo antes de saberem ler convencionalmente. Para isto, nos primeiros anos de vida, o livro de literatura de qualidade estética e plástica “Tome a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de proporcionar prazer” (Gomes, 1996, p. 51). Esta exposição contínua contribui para a formação de leitores competentes e críticos, mas, também, para o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais, como a compreensão, a escuta ativa, o enriquecimento do vocabulário e a expressão oral. É no jardim de infância que muitas destas primeiras relações com o objeto-livro se constroem – e, como tal, o papel do educador é crucial. É também através da leitura que a criança obtém grande parte do conhecimento do mundo, que encontra “um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante [...] como é a imaginação e a criatividade” (Santos, 2000, p. 68).

O livro deve, portanto, ser entendido como um mediador de experiências significativas. Através da leitura em voz alta, do manuseamento dos livros, da partilha de histórias e da conversa que naturalmente daí surge, a criança participa num processo de construção de sentido, de escuta atenta e de diálogo. Estas experiências são simultaneamente cognitivas, linguísticas e afetivas. O livro torna-se, assim, um elo entre a criança e o mundo, abrindo espaço para o questionamento, para a identificação com personagens, para a imaginação e para a empatia.

A literatura infantil, no contexto do jardim de infância, é também uma ferramenta de mediação simbólica. Tal como refere Abramovich (2009), contar histórias é uma forma de acolher a criança, de validar as suas emoções e de permitir que se veja refletida em diferentes situações e experiências humanas. Neste sentido, a leitura não deve ser apenas uma atividade pontual ou isolada, mas sim uma prática regular e integrada na rotina pedagógica, capaz de gerar hábitos de escuta, concentração e participação. Veloso (2002) sublinha que a leitura deve ser diária e diversificada, integrando diferentes géneros e formatos textuais, ajustados à idade e ao contexto do grupo. Além disso, a diversidade de textos disponíveis no jardim de infância – desde livros ilustrados até poesias, adivinhas e contos populares – estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de expressão das crianças, enquanto alarga as suas perceções sobre o mundo que as rodeia.

Outro aspeto relevante na promoção do gosto pelos livros e pela leitura prende-se com a organização do ambiente educativo. A nível escolar, é imprescindível o papel da

escola e da biblioteca na formação da criança leitora, no que respeita à leitura literária, sendo instituições que, segundo Debus (2006) “colaboram ou poderiam colaborar para a formação de um público leitor” (p. 327). De acordo com Formosinho e Araújo (2007), o espaço deve ser pensado de forma a facilitar o acesso autónomo das crianças aos livros, promovendo a sua curiosidade e iniciativa. Uma biblioteca de sala apelativa, confortável e constantemente atualizada é um convite permanente à leitura e à exploração dos textos e das imagens dos livros. Quando as crianças se apropriam do espaço do livro como parte natural do seu quotidiano, reforça-se a ideia de que ler é um prazer e não apenas uma exigência escolar futura.

Ainda neste sentido, é crucial falar da hora do conto. Veloso (2002) defende que, em âmbito escolar, “o ritual da «Hora do Conto» permanece como uma das formas mais impressionantes de cativar as crianças e de estabelecer com elas as cumplicidades necessárias a uma semiose literária” (pp. 112-113) devendo ser realizada com regularidade e empenho, proporcionando “excelentes oportunidades de interação criança-professor” (Veloso & Riscado, 1997, p. 49). Esta hora deve constituir-se como um momento mágico em que o adulto e a criança saboreiam o prazer da leitura proporcionando o “desenvolvimento do prazer de ler, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias” (Gomes, 1996, p. 37). Tendo em conta a opinião de Albuquerque (2000), “o contar de histórias” é uma atividade rotineira que deve ocorrer, pelo menos, duas vezes por semana. As crianças, na maioria das vezes, dirigem-se ao “cantinho das histórias”, um espaço mágico existente em muitas salas” (p. 26), promovendo o seu gosto pela leitura e o hábito de manusear e consultar um livro. Por isso, o/a educador/a deve fazer da “leitura de histórias uma parte integrante da rotina diária, para que as crianças passem a esperar que lhes sejam lidas histórias” (Hohmann, 2003, p. 548).

As atividades que envolvem a exploração dos textos, como dramatizações/ encenações, recontos orais, ilustrações das histórias, oferecem às crianças a oportunidade de vivenciarem diferentes formas de comunicação, incluindo a linguagem corporal e as expressões faciais, e favorecendo, assim, o seu desenvolvimento emocional e social.

Além disso, o/a educador/a desempenha um papel determinante enquanto mediador da leitura, sendo o adulto aquele que introduz a criança no mundo da literatura, que seleciona obras de qualidade, que cria rotinas de leitura e que enriquece a experiência através da entoação, da expressividade e da interação. A leitura partilhada, quando feita com intencionalidade e afeto, contribui para a construção de uma relação positiva com o livro e fortalece os laços entre educador e criança. O/a educador/a é, assim, um facilitador da relação da criança com o texto literário, guiando o processo interpretativo

e incentivando a participação ativa. Além disto, “só leituras com sentido poderão manter os níveis de motivação suficientemente elevados para que a criança não ponha em causa as suas percepções de auto-eficácia” (Bandura, 1982, citado por Viana, 2006, p.18).

Perante tudo isto, importa sublinhar que o livro e a leitura no jardim de infância não servem apenas propósitos de preparação para a leitura e escrita formal. Mais do que isso, ajudam a criança a desenvolver o pensamento simbólico, a linguagem oral, a capacidade de se expressar e de ouvir, de imaginar e de sentir. O contacto regular com a literatura para a infância torna-se assim um alicerce essencial para o desenvolvimento global da criança, criando memórias afetivas e cognitivas que a acompanharão ao longo da vida.

### **2.3 A Literatura para a infância e o desenvolvimento da oralidade na educação pré-escolar**

A linguagem oral constitui um pilar fundamental do desenvolvimento humano, estando intrinsecamente ligada à forma como as crianças constroem o pensamento, se expressam e se relacionam com o mundo. No contexto da EPE, a valorização da linguagem oral é não só uma prioridade educativa, como também uma via privilegiada para o desenvolvimento global da criança.

De acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), o domínio da linguagem e da comunicação abrange um conjunto de experiências diversificadas que favorecem a capacidade de compreender e de se exprimir oralmente, desenvolver o gosto pela linguagem escrita e pela leitura, e conhecer e usar diferentes formas de linguagem. Já na brochura *Linguagem e Comunicação em Jardim de Infância* (Sim-Sim *et al.*, 2008), sublinha-se que a linguagem deve ser promovida em contextos de interação significativa, através de práticas pedagógicas que coloquem a criança como agente ativo na construção do seu discurso.

Neste contexto, a literatura para a infância surge como um instrumento particularmente eficaz na promoção da oralidade, não apenas por permitir o contacto com modelos linguísticos ricos e expressivos, mas também por criar espaços de escuta, diálogo e imaginação, que favorecem a participação ativa e a expressão individual.

É, por isso, essencial refletir sobre três dimensões interligadas: o desenvolvimento da oralidade na EPE, as potencialidades específicas da literatura para a infância nesse processo e, finalmente, o papel mediador do adulto enquanto facilitador dessas experiências.

### **2.3.1 Desenvolvimento da oralidade na EPE**

As narrativas infantis “na escola apresentam-se como uma poderosa estratégia educativa, já que é indiscutível o prazer com que as crianças escutam estas narrativas, a facilidade com que as compreendem, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas” (Albuquerque, 2000, p. 14).

A linguagem oral é uma ferramenta essencial no desenvolvimento global da criança, permitindo-lhe comunicar, expressar ideias e emoções, estabelecer relações sociais e construir conhecimentos. De acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), a linguagem e a comunicação são dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil e devem ser promovidas intencionalmente no quotidiano educativo, em contextos ricos, significativos e emocionalmente seguros.

Na brochura *Linguagem e Comunicação em JI* (Sim-Sim *et al.*, 2008), salienta-se que o desenvolvimento da oralidade está diretamente relacionado com o envolvimento ativo das crianças em situações de interação social e em experiências linguísticas diversificadas. A linguagem oral não se desenvolve de forma isolada, mas em articulação com o pensamento e com a ação – é na interação com os outros que as crianças constroem o seu repertório linguístico e desenvolvem competências de compreensão e de expressão verbal. Ou seja, “ler é essencialmente extrair significado. E esta extração de significado está dependente simultaneamente da informação visual e não visual. O raciocínio, a memória, as experiências vividas, o léxico e o conhecimento do mundo vão jogar um papel decisivo” (Viana, 2002, pp. 91-92).

Vygotsky (1978), ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, defende que o desenvolvimento da linguagem ocorre através da mediação social, sendo a linguagem não apenas um instrumento de comunicação, mas, também, de pensamento. Neste sentido, a linguagem oral é vista como um processo dinâmico e relacional, profundamente influenciado pelos contextos sociais, culturais e afetivos nos quais a criança está inserida (Bruner, 1997).

Além disso, autores como Teberosky e Tolchinsky (1998) sublinham que a linguagem oral é uma das primeiras formas de representação simbólica da criança e está presente em todas as aprendizagens iniciais. Para estes autores, é fundamental que os educadores ofereçam oportunidades variadas e sistemáticas de expressão oral, como conversas em grande grupo, narração de histórias, dramatizações, jogos simbólicos, entre outros.

Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças é fundamental na educação pré-escolar, uma vez que a criança amplia e domina de forma progressiva a sua expressão e comunicação ao longo deste seu

processo educativo: “Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p. 60). Quando “falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante”, isto é, “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (Sim-Sim, 2008, p.13).

O educador tem um papel decisivo na promoção de um ambiente linguístico estimulante, em que a escuta ativa e a valorização da participação verbal das crianças sejam práticas constantes. A linguagem não deve ser vista como um domínio estanque, mas como transversal a todas as áreas do saber e da experiência, devendo ser promovida em articulação com outras áreas, como a expressão plástica, motora e musical. Assim, é de referir que “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva *et al.*, 2016, p. 62).

É igualmente relevante considerar que o desenvolvimento da oralidade não segue uma trajetória linear. Cada criança tem um ritmo próprio, e fatores como a língua materna, o contexto sociocultural, a qualidade das interações e as experiências linguísticas anteriores influenciam significativamente este processo (Sim-Sim, 2001). Por essa razão, as práticas pedagógicas devem ser diferenciadas e ajustadas às necessidades individuais, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade linguística e cultural.

Perante isto, segundo Rosa Lima (2009), é importante estimular o desenvolvimento linguístico desde os primeiros anos de vida, sendo estes cruciais já que a criança desenvolve através das interações familiares as suas competências comunicativas. “a insuficiente ou ausente oferta de oportunidades comunicativas à criança traduz-se, a curto ou longo-prazo, em dificuldades na linguagem” (p. 152).

Importa também salientar que o desenvolvimento da oralidade está profundamente interligado à literacia emergente. Segundo Veloso (2003), “Os banhos linguísticos que o acto de contar histórias proporciona representam um factor de grande importância no desenvolvimento da criança; as competências que esta vai adquirindo permitem-lhe avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas” (p.5).

Na ótica de Velosa (2014), em termos cognitivos, a literatura para a infância permite à criança “alargar a capacidade de entender o mundo que a rodeia ao confrontar-se com

novas formas de representação do real, [...] desenvolver o seu raciocínio e os esquemas mentais que o enformam [...]” (p.44), portanto, permite que a criança perceba o que está a viver e a acontecer à sua volta, perceber a representação do real e desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo. No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, segundo a mesma autora (Velosa, 2014), “os livros possibilitam alargar o capital lexical e morfossintático da criança e fazê-la entender os duplos sentidos que as palavras possuem no domínio literário [...] desenvolver a linguagem oral da criança ampliar [...] estruturas frásicas [...] facilitar a compreensão de analogias, comparações, metáforas e outros procedimentos literários que auxiliam a criança a desenvolver a sua capacidade interpretativa e a sua competência leitora.” (p.45).

Assim, promover o desenvolvimento da oralidade na educação pré-escolar significa criar um ambiente educativo em que a linguagem é constantemente incentivada, escutada e partilhada, numa perspetiva de participação ativa e colaborativa.

### **2.3.2. Potencialidades da LI no desenvolvimento da oralidade**

Como refere a Lei-Quadro (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, 1997), é objetivo da educação pré-escolar, “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança [...], estimular o desenvolvimento global de cada uma, respeitando as suas características individuais [...], como ainda, despertar a curiosidade e o pensamento crítico[...]”, entre outros.

A literatura para a infância desempenha, portanto, um papel fundamental no processo de desenvolvimento da oralidade durante a EPE, constituindo um meio privilegiado para a exploração linguística, a construção de sentido e a ampliação do universo verbal das crianças. Através das histórias, poemas, canções e rimas, a literatura oferece um espaço rico e estimulante para o contacto com diferentes estruturas linguísticas, vocabulário diversificado e contextos comunicativos variados (Aguar & Silva, 1990).

Porém, por vezes, quando pensamos no desenvolvimento da criança, nem sempre nos lembramos da importância da literatura para a infância, que “do muito que cerca a criança, os livros constituem elemento atuante, tanto pela presença como pela ausência” (Rocha, 1992, p. 12).

Segundo Bastos (2009), a literatura infantil não só promove a aquisição e consolidação da linguagem oral, como também potencia a imaginação, o pensamento criativo e a capacidade de simbolização. Através do contacto com narrativas, as crianças aprendem a estruturar a linguagem em sequência lógica, a usar diferentes tempos verbais, a formular hipóteses e a expressar sentimentos. Esta vivência narrativa

permite ainda o desenvolvimento da memória auditiva e a compreensão de diferentes níveis de linguagem, desde o literal ao figurado. Ouvir histórias exerce, portanto, um papel indispensável na aquisição de diferentes competências inerentes ao desenvolvimento das crianças, e cabe aos educadores “educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade” (Mainardes, 2008, p. 6). Segundo Abramovich (2009), “escutá-las [as histórias] é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (p.16).

Durante a leitura em voz alta, a criança é exposta a modelos de fala e de expressão que ultrapassam o seu repertório usual, ampliando progressivamente a sua competência comunicativa.

A dimensão estética e emocional da literatura para a infância também é essencial para o desenvolvimento da oralidade. Conforme destacado por Serra (2005), as histórias permitem às crianças explorar emoções e vivências através da identificação com personagens e situações, o que facilita a expressão verbal dos seus próprios sentimentos e experiências. A leitura de literatura infantil, ao enriquecer o léxico afetivo e social, contribui para a construção da identidade e da autoestima das crianças, aspetos que estão diretamente relacionados com a vontade e a confiança para se expressarem oralmente.

O contacto frequente e sistemático com a literatura para a infância está ainda associado a ganhos em competências linguísticas específicas, tais como a fluência verbal, a compreensão e a capacidade de narração (Mol & Bus, 2011). As práticas de leitura orientada em contexto educativo promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de formular perguntas, hipóteses e interpretações, aspetos cruciais para a comunicação eficaz e para a aprendizagem futura (Sipe, 2008).

Nesta linha de pensamento, Mata (2008) afirma que as histórias são uma “fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (p. 80).

Portanto, a literatura para a infância representa uma ferramenta educativa de excelência, cuja potencialidade no desenvolvimento da oralidade se manifesta em múltiplos domínios: linguístico, cognitivo, social e emocional, uma vez que a literatura para a infância permite à criança entrar em “terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade” (Couto, 2003, p. 209). O seu uso intencional e sistemático, integrado no quotidiano do jardim de infância, contribui para a criação de

um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências orais, promovendo aprendizagens significativas.

### **2.3.3. Papel do adulto e práticas de mediação leitora**

Em relação ao educador, se observarmos o que vem escrito nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem nesse domínio” (p. 70-71).

O papel do adulto no desenvolvimento da oralidade das crianças, especialmente no contexto da educação pré-escolar, é incontornável. O adulto atua como mediador, facilitador e modelo de linguagem, assumindo a responsabilidade de criar condições que favoreçam a interação verbal e a exploração linguística de forma intencional, sensível e adaptada às necessidades das crianças, além disso, “no Pré-Escolar a criança frequentemente ainda não lê. É a dimensão oral, na velha tradição do contar histórias, que predomina, por vezes institucionalizada na hora do conto” (Almeida, 2002, p. 141). A aferição do resultado é feita de acordo com “a empatia que se gera no grupo, visível através da atenção manifestada pelas crianças e pela sua participação...” (Almeida, 2002, p. 141), pois “nestes momentos de partilha os educadores transmitem muito mais do que as palavras ditas” (Almeida, 2002, p. 141).

De acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), o adulto deve promover um ambiente comunicativo rico, onde as crianças se sintam motivadas e seguras para participar em situações de diálogo, debate, narração e expressão de opiniões e sentimentos. Este ambiente deve ser caracterizado pela escuta ativa, pelo respeito, pela diversidade linguística e cultural e pela valorização de todas as formas de expressão oral, mesmo aquelas ainda emergentes ou menos desenvolvidas (Vygotsky, 1978). Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), o/a educador/a de infância deve proporcionar o gosto pelos livros e pela leitura, para que as crianças sintam prazer e motivação para ler e escrever. Para tal, deve “criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas” (p.71).

As práticas de mediação da linguagem incluem a leitura em voz alta, o diálogo interativo, o uso de perguntas abertas, a reformulação e a ampliação das respostas das crianças, estratégias que contribuem para o enriquecimento do vocabulário e para o desenvolvimento do pensamento verbalizado (Whitehurst *et al.*, 1988). O adulto deve ser capaz de adaptar a sua linguagem e as suas intervenções ao nível de desenvolvimento da criança, promovendo a progressão das competências orais num processo dinâmico e individualizado (Bruner, 1997). Para isto, se o educador “considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo

comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam” (Sobrino, 2000, p.77), porque “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (Gomes, 1997, p.12). Assim, o mediador deve ser, de acordo com Cavalcanti (2002), “um contador absolutamente apaixonado pelo mundo do faz-de-conta” (p. 72).

Autores como Teberosky e Tolchinsky (1998) defendem que a mediação adulta não se deve limitar à transmissão de conteúdos, mas deve privilegiar a criação de situações de interação significativas, onde a criança se sinta protagonista da sua aprendizagem. A leitura partilhada, por exemplo, é uma prática eficaz que promove a interação verbal, o desenvolvimento da compreensão e o diálogo sobre as histórias, sentimentos e ideias (Mol & Bus, 2011).

Além disso, o adulto deve estimular a oralidade também em contextos informais, aproveitando momentos do quotidiano para incentivar a comunicação espontânea e a expressão dos pensamentos e emoções, de forma natural e sem pressão (Sim-Sim, 2001). O reconhecimento da oralidade como processo multifacetado implica que o educador valorize as narrativas pessoais, os jogos de faz de conta, as conversas entre pares e outras formas de interação que contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

Além disto, a formação contínua dos educadores sobre estratégias de mediação da linguagem e sobre a importância do papel do adulto na promoção da oralidade revela-se fundamental para a qualidade das práticas educativas. Só assim é possível garantir que o desenvolvimento da oralidade seja encarado como uma prioridade educativa e que as intervenções sejam eficazes, intencionais e respeitadoras do ritmo e da individualidade de cada criança.

### **3. Metodologia da Investigação**

A presente investigação assume-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, orientado para a compreensão aprofundada do papel do livro e da leitura no desenvolvimento da linguagem oral em crianças da EPE. Esta abordagem metodológica revela-se particularmente adequada quando se pretende analisar fenómenos educativos no seu contexto natural, atendendo à complexidade e subjetividade das interações pedagógicas (Yin, 2018).

O estudo partiu da seguinte questão de investigação: “De que forma a leitura e os livros contribuem para a promoção da linguagem oral no jardim de infância?”. A partir desta, definiram-se os seguintes objetivos:

- a) Compreender o valor do livro e da leitura na educação pré-escolar;

b) Analisar as potencialidades da literatura infantil no desenvolvimento da oralidade na EPE;

c) Identificar estratégias de mediação leitora potenciadoras da linguagem oral.

A investigação qualitativa revela-se especialmente adequada quando se pretende interpretar fenómenos sociais e educativos em profundidade, valorizando a experiência dos participantes e o contexto em que estão inseridos. Como referem Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação procura compreender o significado que as pessoas atribuem às suas vivências, sendo especialmente útil para estudar situações reais e complexas. Do mesmo modo, Denzin e Lincoln (2018) defendem que a investigação qualitativa é essencial para compreender fenómenos num ambiente natural, através da interpretação dos significados que os sujeitos constroem no seu quotidiano.

Do mesmo modo e de acordo com Pasqualotti e Portella (2003), a investigação qualitativa tem como objetivo compreender os processos e significados atribuídos aos fenómenos pelos próprios participantes, centrando-se no entendimento do “como” esses fenómenos ocorrem. Já Oliveira *et al.* (2020) destacam que este tipo de pesquisa procura responder a questões muito específicas, exigindo análises detalhadas e descritivas, com foco na interpretação profunda dos dados recolhidos.

Segundo Stake (2010), a investigação qualitativa é descritiva, interpretativa e orientada para o processo. Assume-se, assim, que o investigador deve estar próximo do campo, adotar uma postura reflexiva e procurar compreender o fenómeno através de múltiplas perspetivas. Neste estudo, esse envolvimento aconteceu de forma direta, através da realização de sessões de leitura realizadas com um grupo de crianças em contexto de jardim de infância, sendo valorizada a escuta atenta e a análise das interações orais promovidas pelas práticas de leitura partilhada.

A escolha do estudo de caso qualitativo justifica-se, então, pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão holística e rica das situações investigadas, possibilitando a análise das particularidades e especificidades do contexto educativo em que a investigação se insere (Merriam, 2009). Esta abordagem enfatiza a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes, valorizando a subjetividade e a complexidade das relações educativas, o que é fundamental para compreender o desenvolvimento infantil e os processos pedagógicos em contexto real (Creswell, 2014).

A metodologia adotada assenta na observação direta e participante, que permite ao investigador envolver-se diretamente no contexto de estágio, recolhendo dados qualitativos ricos e contextualizados. Complementarmente, a recolha de dados realizou-se através de notas de campo (Anexo 3), instrumentos essenciais para registar as perceções, reflexões e descrições detalhadas das situações observadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudo segue, portanto, uma abordagem de investigação centrada na prática profissional. Num contexto social cada vez mais dinâmico e complexo, é fundamental que o educador adote uma postura reflexiva, com o objetivo de melhorar continuamente a sua intervenção pedagógica (Oliveira & Serrazina, 2002). No exercício diário da sua profissão, os educadores deparam-se com inúmeros desafios e problemáticas exigentes (Ponte, 2004, 2008). Investigar a própria prática permite-lhes compreender mais profundamente as situações que vivenciam, encontrar soluções fundamentadas, crescer profissionalmente e contribuir para o desenvolvimento qualitativo das instituições educativas (Ponte, 2004). De acordo com Ponte (2008), este tipo de investigação promove o fortalecimento das competências profissionais do educador, tendo como ponto de partida a identificação de um problema significativo e sendo conduzido através de uma análise sistemática e sustentada.

### **3.1. Contexto e Participantes**

O estudo foi desenvolvido num contexto de Jardim de Infância público, localizado no distrito de Santarém, durante o último estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O grupo inicial era composto por 38 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Deste universo, foram selecionadas 10 crianças para participação no estudo, constituindo um grupo heterogéneo que contempla diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagens na área da linguagem oral.

A seleção foi orientada por critérios de intencionalidade e heterogeneidade, procurando garantir a representatividade de diferentes perfis dentro do grupo. Foram considerados como critérios principais:

- A **idade** (preferência por crianças entre os 4 e os 5 anos, que já dominam estruturas linguísticas mais complexas, mas com inclusão de uma criança de 3 anos para captar variações no desenvolvimento);
- A **diversidade no desenvolvimento da linguagem oral**, com base na observação direta e no conhecimento da educadora cooperante;
- A **participação regular nas atividades educativas**, assegurando continuidade na intervenção e fiabilidade na recolha dos dados.

Assim, o grupo final incluiu 4 crianças com níveis de oralidade abaixo do esperado para a idade (vocabulário reduzido, dificuldade de articulação ou menor iniciativa comunicativa) e 6 crianças com **desenvolvimento linguístico esperado ou avançado**, demonstrando fluência verbal, vocabulário variado e participação ativa nas interações (Sim-Sim *et al*, 2008).

A escolha deste grupo permitiu uma observação mais aprofundada e individualizada do impacto das práticas de leitura na promoção da oralidade, com base numa amostra diversificada e significativa. Para garantir o anonimato, cada criança foi identificada por um código alfanumérico (C1 a C10), conforme ilustrado na tabela seguinte.

*Tabela 2 - Características das crianças da amostra*

<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Perfil linguístico</b>	<b>Justificação para inclusão</b>
<b>C1</b>	4 anos	Desenvolvimento esperado	Participação regular e verbalizações frequentes
<b>C2</b>	5 anos	Dificuldades na articulação	Observação de limitação expressiva
<b>C3</b>	3 anos e 10 meses	Vocabulário reduzido	Pouca iniciativa comunicativa
<b>C4</b>	4 anos e 6 meses	Desenvolvimento esperado	Boa fluência verbal e envolvimento
<b>C5</b>	5 anos	Desenvolvimento avançado	Uso de vocabulário variado
<b>C6</b>	4 anos	Dificuldades de expressão oral	Frases curtas e hesitações frequentes
<b>C7</b>	4 anos e 8 meses	Desenvolvimento esperado	Participa nas interações com clareza
<b>C8</b>	3 anos e 11 meses	Pouca iniciativa verbal	Observação de comunicação restrita
<b>C9</b>	5 anos	Desenvolvimento linguístico adequado	Relato fluente de ideias e experiências
<b>C10</b>	4 anos e 5 meses	Dificuldades ligeiras na oralidade	Articulação limitada e vocabulário restrito

### **3.2. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados**

Para dar resposta às questões de investigação delineadas, conforme referido antes, foram utilizadas diversas fontes (técnicas e instrumentos) de recolha de dados. Estes incluíram observação participante, gravação de sessões de leitura com as crianças, registos fotográficos, análise documental e notas de campo, como de seguida se explica.

#### ***Observação participante***

A observação participante foi escolhida como técnica principal neste estudo por possibilitar a recolha sistemática de dados através do contacto direto com situações concretas (Aires, 2015). Trata-se de um método abrangente que integra múltiplas perceções e sentidos, permitindo ao investigador ultrapassar as opiniões e perceções subjetivas dos participantes para captar comportamentos e interações reais (Gray, 2012). A observação oferece um olhar detalhado sobre os indivíduos e as suas ações, que posteriormente são analisadas e interpretadas no âmbito da investigação.

No contexto da observação participante, o investigador assume o papel de “instrumento” fundamental no processo de recolha de dados (Correia, 2009), o que facilita a sua inserção na dinâmica do grupo e no ambiente estudado (Mónico *et al.*, 2017; Correia, 2009). Esta aproximação permite “aprender, compreender e atuar nos diversos contextos em que o investigador está inserido” (Mónico *et al.*, 2017, p. 727), conferindo-lhe uma visão holística e autêntica sobre os fenómenos em análise. Ademais, a observação participante promove uma análise indutiva e compreensiva dos dados recolhidos, que deve ser complementada por outras metodologias, para enriquecer o processo investigativo.

### ***Registo Fotográfico***

No âmbito da presente investigação, o registo fotográfico foi utilizado como um instrumento complementar à recolha de dados qualitativos, contribuindo para uma análise mais aprofundada dos contextos observados. De acordo com Gray (2012), as fotografias possibilitam captar detalhes que, por vezes, passam despercebidos ao olhar humano, sendo, por isso, uma ferramenta valiosa para enriquecer a compreensão dos fenómenos estudados. O autor destaca ainda a importância de complementar este tipo de registo com outras fontes, como notas de observação, entrevistas ou análise documental, de forma a garantir maior rigor e profundidade analítica.

Neste mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a fotografia constitui um apoio relevante à observação participante, uma vez que permite registar momentos significativos que podem ser analisados posteriormente, evitando a perda de detalhes que a memória possa não reter. Pinheiro (2011, citado por Sá, A., *et al.* (2021) reforça esta ideia ao referir que a imagem fotográfica é um produto cultural que reflete o contexto social e histórico onde é produzida, oferecendo dados visuais que complementam e aprofundam a compreensão dos discursos e práticas dos participantes.

Contudo, é essencial salientar que a fotografia, por si só, não garante validade científica. Tal como referem Sá *et al.* (2021), a imagem deve estar integrada numa metodologia adequada, orientada por objetivos claros e por critérios éticos e analíticos rigorosos, para que possa assumir um verdadeiro valor investigativo.

Para além do seu contributo na análise dos dados, o registo fotográfico desempenha também um papel significativo do ponto de vista pedagógico. Freitas e Craveiro (2018) sublinham que este recurso potencia a ação educativa, permitindo documentar e refletir sobre as práticas, descrever situações, verificar evidências e inferir conclusões que poderão ser posteriormente validadas. As autoras referem, ainda, a sua importância na valorização da criança, da educação de infância e das linguagens visuais, contribuindo para a construção de comunidades educativas de memória e de prática.

A este propósito, é também relevante referir o contributo de Prosser (1998), que considera a imagem fotográfica uma ferramenta poderosa na investigação educacional, pois torna visível o que antes estava invisível e permite múltiplas interpretações dos contextos educativos. Através da fotografia, é possível não apenas registar a realidade, mas também problematizá-la e reinterpretá-la, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre os fenómenos observados.

Assim, o uso da fotografia neste estudo permitiu ilustrar visualmente momentos relevantes da prática pedagógica.

### ***Notas de Campo***

As notas de campo assumem um papel fundamental no contexto da investigação qualitativa, sendo um instrumento essencial para complementar outras técnicas de recolha de dados. A sua riqueza advém do nível de detalhe, precisão e profundidade que proporcionam à descrição das situações observadas (Bogdan & Biklen, 1994). Estes registos permitem não só documentar os acontecimentos em tempo real, mas também capturar impressões, emoções e interpretações do investigador no momento da observação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo podem ser classificadas em dois tipos distintos: notas descritivas, nas quais o foco recai sobre o relato minucioso dos eventos, ambientes e comportamentos observados; e notas reflexivas, que incorporam as interpretações, dúvidas, sentimentos e hipóteses do investigador durante a recolha de dados. Esta dualidade permite um equilíbrio entre o registo objetivo da realidade e a subjetividade inerente ao olhar do investigador.

De acordo com Lüdke e André (1986), é igualmente importante que estas notas deixem espaço para uma codificação futura dos dados, bem como para o registo de observações mais gerais, contribuindo para uma análise mais estruturada e profunda ao longo do processo investigativo.

Durante o desenvolvimento da intervenção, e ao longo das várias atividades realizadas com as crianças, foram sistematicamente elaboradas notas de campo, com o intuito de documentar não apenas os comportamentos e interações observadas, mas também as perceções e reflexões emergentes do processo. Este tipo de registo revelou-se especialmente relevante na análise posterior dos dados, permitindo identificar padrões, inferir significados e construir interpretações mais fundamentadas sobre a prática educativa.

Como refere Merriam (2009), os dados de uma investigação qualitativa residem principalmente nas palavras e nos comportamentos registados pelo investigador, sendo as notas de campo um meio privilegiado para essa documentação. Estas notas

constituem, assim, uma ponte entre a observação empírica e a análise interpretativa, sustentando o rigor metodológico da investigação.

### ***Gravações das sessões de leitura***

As gravações em vídeo das quatro sessões de leitura realizadas como base desta investigação foram utilizadas como suporte para a construção da grelha de análise. Embora não tenham sido integralmente transcritas, serviram de base para o registo sistemático de unidades de observação e expressões verbais relevantes, que foram depois categorizadas de acordo com os objetivos do estudo. Este procedimento permitiu identificar padrões linguísticos, atitudes comunicativas e progressos na oralidade.

Além disso, foram feitas gravações áudio de pequenos diálogos com as crianças, realizadas em momentos de reconto, rodas de conversa ou partilha emocional, que foram transcritos e apresentados no Anexo 6. Algumas destas gravações foram, então, parcialmente transcritas, e os respetivos excertos foram incluídos na tabela de análise dos resultados como unidades ilustrativas dos comportamentos linguísticos observados.

Estas transcrições surgem integradas na análise dos resultados, sempre acompanhadas da respetiva categorização e da fonte de recolha (Sessão ou nota de campo).

### ***Quadro-síntese dos dados recolhidos***

*Tabela 3 – Quadro síntese dos dados recolhidos*

Tipo de dado	Quantidade / Duração
Sessões de leitura	4 sessões
Gravações áudio	Aproximadamente 45 minutos no total
Gravações vídeo	Aproximadamente 60 minutos no total
Notas de campo	30 entradas (com data e nº)
Fotografias de produções das crianças	Diversos registos fotográficos
Observação direta	Uma tabela de análise (Anexo 2)

### **3.3. Proposta pedagógica**

A proposta pedagógica desenvolvida ao longo da PES II, no contexto do último estágio em Jardim de Infância, foi delineada com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral, tendo como principal recurso a literatura para a infância. Este trabalho inscreve-se numa abordagem pedagógica centrada na criança, numa perspetiva construtivista e sociocultural, mediante a qual o adulto atua como mediador de aprendizagens significativas e contextualizadas (Vygotsky, 1978; Siraj-Blatchford, 2009).

A proposta concretizou-se num conjunto de atividades planeadas com intencionalidade educativa, baseadas na observação contínua do grupo de 38 crianças (com idades entre os 3 e os 6 anos), do qual foi selecionado um subgrupo de 10 crianças, de forma intencional e heterogénea, para participar no estudo. A seleção teve em conta diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, diversidade de estilos comunicativos e interesse pelas histórias.

#### ***Leitura e exploração de histórias***

A base da proposta assentou em quatro sessões de leitura mediadas, cada uma centrada numa obra distinta de literatura para a infância, escolhida por critérios pedagógicos e linguísticos.

Cada leitura foi estruturada em três momentos: (1) antecipação da história, com levantamento de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios, (2) leitura expressiva com pausas para reflexão, e (3) exploração pós-leitura com atividades de expressão verbal e artística. A seleção das histórias teve como objetivo não só a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento narrativo, como já referido, mas também a promoção de competências emocionais, como a coragem, o respeito, a empatia e a gratidão – dimensões fundamentais para a comunicação e a construção da identidade.

#### ***Atividades complementares***

Além das sessões de leitura, foram desenvolvidas atividades complementares com intencionalidade explícita no reforço da oralidade e na articulação entre áreas:

## 1. Leitura da história “O Leão Que Temos Cá Dentro”

Após a leitura (Figura 22), houve uma conversa sobre coragem e cidadania. As crianças participaram e fizeram o desenho da história (partilhando exemplos de pequenos atos de coragem). Registámos essas ideias para promover o espírito de grupo. Após esta primeira sessão, surgiu um diálogo importante com as crianças sobre o que significa ser corajoso (Anexo 6).



Figura 22 - O leão que temos cá dentro



Figura 21 – Desenho da história

## 2. Criação do “Clube dos Corajosos”

Retomámos a história lida de manhã e formámos o “Clube dos Corajosos”, com cada criança assumindo uma responsabilidade, como ajudar a arrumar ou apoiar colegas. As funções foram escritas numa cartolina que ficou exposta na sala (Figura 23) e fizemos cartões para usarem ao pescoço (Figura 24).



Figura 23 - Cartolina do clube dos corajosos



Figura 24 - Cartões do clube dos corajosos

### 3. Reflexão e criação de um cartaz de registo

Refletimos sobre as ações e aprendizagens da semana e criámos um cartaz onde registámos os nossos atos de coragem e cidadania (Figura 25), através de palavras e desenhos. Encerrámos com uma conversa sobre aquilo de que gostámos e sugestões para a semana seguinte, assim como com um diálogo final (Anexo 6).



Figura 25 - Cartaz dos atos de cidadania da semana

### 4. Pré-leitura e leitura do livro “O Coala Que Foi Capaz”

Apresentei a capa do livro (Figura 27) sem revelar o título e incentivei as crianças a tentarem adivinhar do que falava a história. Após a leitura, registámos as diferenças entre o que achavam que iria acontecer na história e o que aconteceu realmente (Figura 26). Fizemos reflexões sobre o que o coala aprendeu e as situações em que as crianças sentiram medo de experimentar algo novo, assim como um diálogo sobre esta história (Anexo 6).

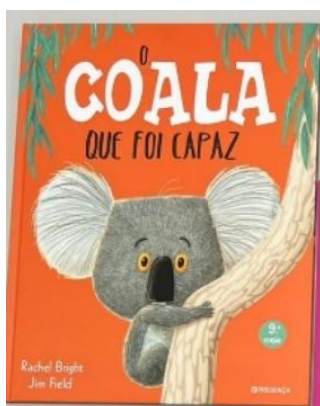


Figura 27 - História lida

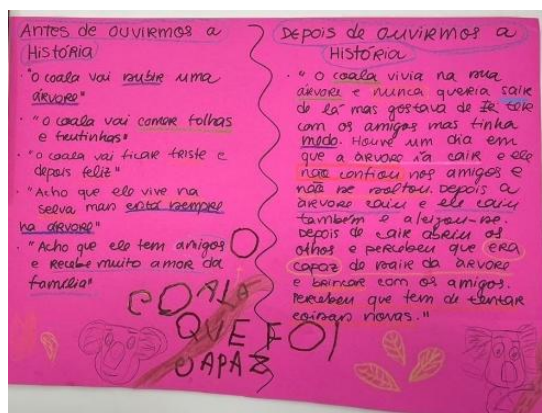


Figura 26 - Cartaz do antes e depois da história



## 7. Exploração inicial sobre respeito

Realizei pequenas entrevistas às crianças em que perguntei “O que acham que é o respeito?”, registrando as suas respostas num cartaz (Figura 31). Esta atividade incentivou o diálogo e a partilha de ideias de forma individual e em grupo.

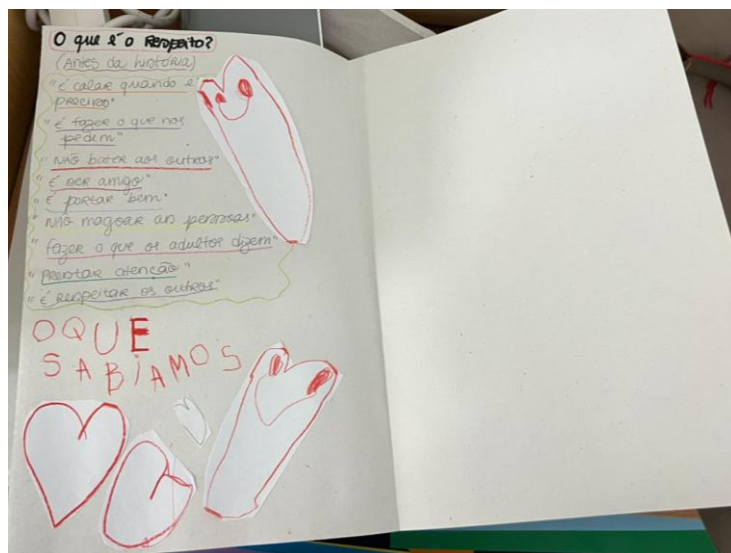


Figura 31 - Conceções precoces sobre o respeito

## 8. Leitura do livro “Respeitem-se e tratem-se bem” e jogo das emoções

Através da leitura do livro, como já referi na parte 1, abordei questões relacionadas com o respeito e a diversidade. Após a leitura, jogámos com cartões de emoções (Anexo 5), tendo as crianças escolhido aleatoriamente uma das emoções representadas pelos rostos nos cartões e partilhado situações em que sentiram essa emoção em relação ao respeito, tendo, eu, assim pretendido promover a expressão oral e gestual.

### Exemplos de quem tinha o cartão feliz

1. “Fiquei feliz quando o meu amigo me deixou brincar com o carrinho dele.”  
(Respeito: Sim)
2. “Quando todos esperaram a minha vez na fila para o escorrega.”  
(Respeito: Sim)

### Exemplos de quem tinha o cartão triste

1. “Fiquei triste porque ninguém quis partilhar os lápis de cor comigo.”  
(Respeito: Não)
2. “Quando o meu amigo não quis jogar comigo lá fora.”  
(Respeito: Não)

### Exemplos de quem tinha o cartão zangado

1. “Fiquei com raiva porque tiraram o meu brinquedo da mão sem pedir.”

(Respeito: Não)

2. “Quando gritam comigo e não querem ouvir o que eu estou a dizer.”

(Respeito: Não)

### **Exemplos de quem tinha o cartão do medo**

1. “Tive medo quando o meu colega me empurrou lá fora.”

(Respeito: Não)

2. “Quando pensei que iam estragar o meu desenho.”

(Respeito: Não)

## **9. Pós-leitura e nova definição de respeito**

Retomei as ideias iniciais das crianças sobre o respeito e acrescentámos novas, com base na leitura e nas atividades realizadas (Figura 32). Este processo de revisão incentivou a reflexão e o crescimento das ideias, que analisarei em seguida.

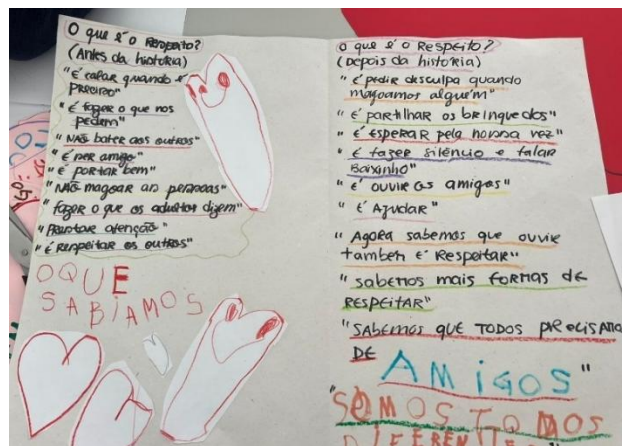


Figura 32 - Resultado do antes e depois sobre o respeito

### 10. Criação do “Coração do Respeito”

As crianças desenharam pequenos corações onde registaram situações em que há ou não há respeito (Figura 34). Cada coração foi adicionado a uma grande “Coração do Respeito” coletivo, dividido em duas partes – situações em que houve respeito e situações em que não houve respeito –, promovendo o diálogo sobre as escolhas feitas. Depois dividiram os desenhos deles pelas duas secções correspondentes e colaram no lado certo (Figura 33).



Figura 34 - Corações divididos pelas duas secções



Figura 33 - Resultado do coração do respeito

### 11. Criação do cartaz das “Regras de Respeito”

Encerrámos a semana com uma conversa sobre como garantir o respeito na nossa sala. A partir desta discussão, criámos um cartaz com regras definidas pelas crianças, que ilustraram as suas ideias com desenhos (Figura 35).



Figura 35 - Resultado do cartaz das regras do respeito

## 12. Leitura do livro “A Gratidão é o Meu Superpoder”

Apresentei a capa do livro e incentivei as crianças a partilharem o que imaginariam que a história iria abordar. Durante a leitura, fiz pausas para fazer perguntas que estimularam a ligação entre a história e as experiências pessoais das crianças. No final, as crianças fizeram o reconto da história, relacionando-a com os seus próprios exemplos de gratidão (Figura 36).

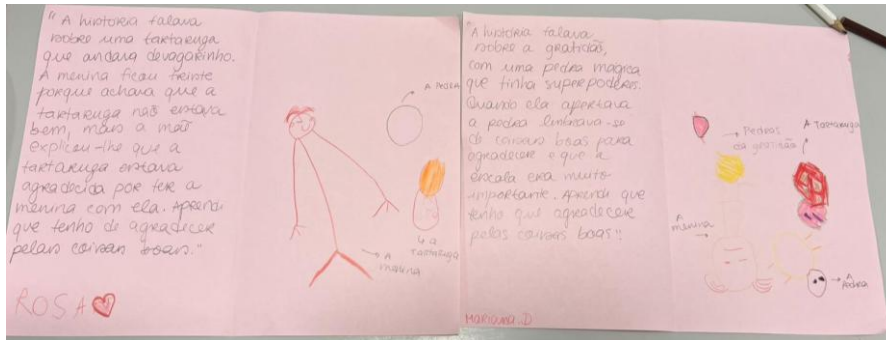


Figura 36 - Exemplos de resultados do reconto das crianças

## 13. Criação do “Pote da Gratidão”

Introduzi o conceito do “Pote da Gratidão” e pedi às crianças que desenhassem ou escrevessem algo por que se sentissem gratas. Partilharam as suas escolhas com o grupo, assim se promovendo o diálogo e a empatia, e criámos o nosso pote da gratidão (Figura 37).



Figura 37 - Pote da gratidão

### 14. Organização das ideias do pote

Relemos os exemplos dados para o pote e organizámo-los por categorias, como “pessoas” e “boas condições”. Com a minha ajuda, as crianças registaram, então, as palavras-chave das “coisas” pelas quais estamos gratos numa cartolina (Figura 38), reforçando a importância de agradecer.

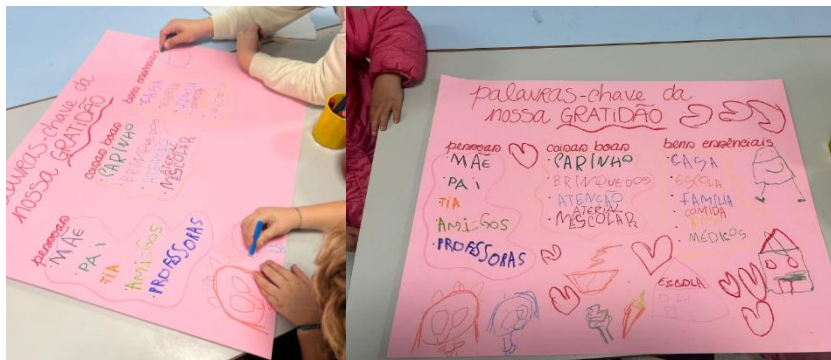


Figura 38 - Cartaz das palavras-chave da gratidão

### 15. Criação de postais de agradecimento

As crianças realizaram postais para alguém especial (Figura 39), expressando a sua gratidão de forma escrita e visual. Explicaram as razões subjacentes às suas escolhas e levaram os postais para entregar pessoalmente, valorizando o ato de dar e agradecer.

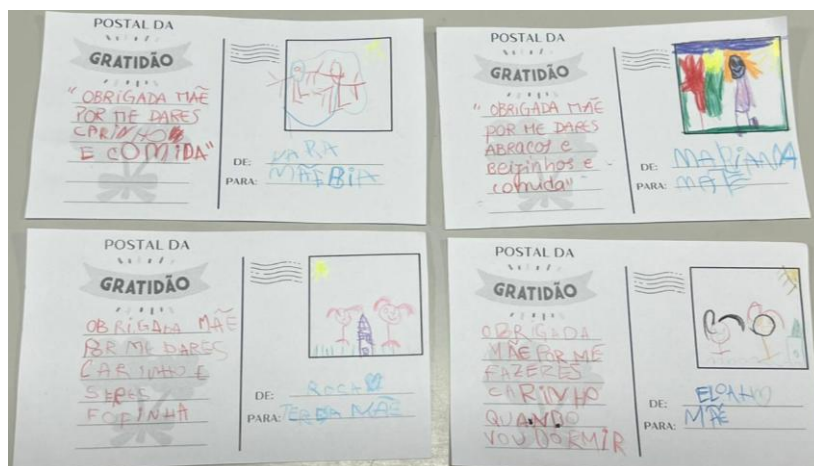


Figura 39 - Exemplos dos resultados dos postais da gratidão

### ***Intencionalidade global da proposta***

Todas as atividades foram planejadas com base nas recomendações das OCEPE (2016) e da Brochura *Linguagem e Comunicação em Jardim de Infância* (Sim-Sim *et al.*, 2008), que reforçam a importância da linguagem oral como eixo estruturante das aprendizagens na EPE. A proposta pedagógica visou criar um ambiente de comunicação rico e intencional, em que as crianças pudessem expressar ideias, sentimentos e conhecimentos de forma espontânea e apoiada, sendo valorizadas como interlocutoras competentes.

A literatura infantil pareceu revelar-se um poderoso mediador da linguagem, ao permitir experiências estéticas e emocionais que estimularam a escuta, a empatia e a expressão verbal. A diversidade das estratégias respondeu à heterogeneidade do grupo, valorizando a participação de todos.

Seguidamente, vamos analisar dados emanados da implementação desta proposta pedagógica, integrada num contexto relacional e afetivo, no intuito de ver se e como favoreceu o desenvolvimento da oralidade tendo como eixo a literatura e o diálogo permanente entre a criança, o adulto e o mundo.

### **3.4. Considerações Éticas**

A investigação em contexto educativo, especialmente quando envolve crianças em idade pré-escolar, exige um compromisso rigoroso com os princípios éticos que asseguram o respeito pela dignidade, direitos e bem-estar dos participantes. Tal como referem Cohen, Manion e Morrison (2018), a ética deve estar presente em todas as fases do processo investigativo – desde a conceção à divulgação dos resultados –, implicando decisões conscientes que protejam os sujeitos da investigação, sobretudo quando estes se encontram em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso das crianças.

De acordo com Gray (2012), a ética na investigação deve assentar em quatro princípios fundamentais: (i) respeito pelos participantes, (ii) não maleficência, (iii) beneficência e (iv) justiça. Esses princípios incluem, entre outros aspetos, garantir o consentimento informado, proteger a identidade e a privacidade dos participantes, assegurar o direito à desistência a qualquer momento, e minimizar qualquer possível dano, físico ou emocional, resultante da participação no estudo. Estes princípios orientaram todas as decisões tomadas neste trabalho.

No presente estudo, foram respeitados todos os requisitos éticos previstos para a realização de investigação com crianças. O consentimento informado foi solicitado aos

encarregados de educação das crianças envolvidas, através de um documento específico (Anexo 1), no qual foram explicados os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados e as garantias de confidencialidade e anonimato. Às crianças foi feita uma explicação adequada à sua idade e nível de desenvolvimento sobre o estudo e a utilização do gravador, promovendo um ambiente de confiança, transparência e respeito.

Paralelamente, esta investigação foi guiada pelos princípios da Carta de Princípios da APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que defende uma atuação profissional ética, consciente e responsável por parte dos educadores. Esta carta destaca a necessidade de os profissionais de educação de infância refletirem sobre a sua prática, respeitarem a singularidade de cada criança, protegerem os seus direitos e promoverem a sua participação ativa nos processos que lhes dizem respeito. Estes princípios foram essenciais na forma como foram planificadas e conduzidas as atividades pedagógicas, assegurando que as crianças fossem tratadas como sujeitos ativos e respeitados.

Além disso, este estudo respeitou os princípios da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da UNESCO (2005), que salienta o direito das crianças à proteção especial e à participação informada em investigações que envolvam o seu quotidiano. Também a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) sublinha, no seu artigo 12.º, o direito das crianças a expressarem livremente a sua opinião sobre todas as questões que lhes digam respeito, sendo essa opinião devidamente considerada.

O tratamento e a análise dos dados foram realizados de forma ética e responsável. Os ficheiros áudio recolhidos foram armazenados de forma segura e, após serem ouvidos e analisados, foram eliminados, conforme estabelecido no plano de investigação.

De salientar, ainda, que a participação das crianças foi promovida como uma experiência pedagógica enriquecedora, centrada nos seus interesses, e potenciadora do desenvolvimento da linguagem oral. Neste sentido, a investigação não representou apenas uma recolha de dados, mas, também, uma oportunidade educativa significativa, respeitando o princípio da beneficência (Bryman, 2016).

Assim, todo o processo de investigação foi concebido e conduzido à luz de uma postura ética sólida, comprometida com a proteção dos direitos das crianças, com a valorização do seu papel no contexto educativo e com uma prática pedagógica alinhada com os princípios deontológicos da profissão, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define, entre outros aspetos, a responsabilidade ética

dos profissionais da educação na promoção de ambientes seguros, inclusivos e respeitadores dos direitos das crianças.

#### **4. Apresentação e discussão dos dados**

##### **Introdução à análise**

A análise dos dados recolhidos ao longo da implementação da proposta pedagógica foi orientada por uma grelha construída especificamente para este estudo (Anexo 2), com base nos objetivos da investigação, nos referenciais curriculares (OCEPE) e nas observações realizadas, realizada através dos dados recolhidos (Tabela 3 – Quadro síntese dos dados recolhidos). A grelha foi elaborada de forma indutiva e dedutiva, estruturando-se em quatro blocos temáticos principais – Interação com o livro e o mediador; Comunicação verbal; Comunicação não verbal; Relação com temas da história – cada um com categorias e subcategorias, que permitiram observar diferentes manifestações da linguagem oral.

##### **Blocos temáticos de análise**

O primeiro bloco – Interação com o livro e o mediador – centra-se na relação da criança com o objeto livro e com o adulto que o apresenta e orienta a leitura, incluindo categorias como a atenção ao livro e a participação. A criação deste bloco justifica-se pelo papel fundamental da interação partilhada durante estes momentos. Como referem Mol & Bus (2011), a qualidade da atenção conjunta entre adulto, criança e livro influencia diretamente a eficácia da leitura em voz alta. Vygotsky (1978) salienta que o desenvolvimento cognitivo acontece através da relação com o outro, sendo a mediação do adulto essencial para promover aprendizagens significativas.

Durante as sessões, a observação da forma como as crianças reagiam então ao livro foi essencial para compreender o nível de envolvimento e de compreensão, mesmo antes da verbalização.

O segundo bloco – Comunicação verbal – é dedicado às produções orais das crianças, tanto em resposta ao adulto como de forma espontânea. A razão da criação deste bloco prende-se com a centralidade da linguagem oral na aprendizagem e no desenvolvimento, uma vez que a oralidade é a base da comunicação e da construção do pensamento (Sim-Sim *et al.*, 2008).

A análise das produções verbais permitiu identificar progressos na fluência, na estrutura frásica, na criatividade linguística e na capacidade narrativa. Este bloco está, por isso, diretamente relacionado com o principal objetivo da investigação: compreender de que forma a leitura mediada promove o desenvolvimento da linguagem oral.

O terceiro bloco – Comunicação não verbal – surgiu pelo papel significativo desempenhado pela linguagem não verbal na comunicação das crianças, sobretudo nas fases iniciais do desenvolvimento da oralidade. A inclusão deste bloco teve, portanto, como objetivo valorizar formas de comunicação não verbal como indicadores de compreensão, intenção comunicativa e envolvimento. Muitas vezes, antes de verbalizar, a criança demonstra que compreendeu através do corpo e das expressões.

Segundo Bruner (1983), a comunicação é sempre multimodal, e a linguagem emerge muitas vezes da ação e da relação. Observar a comunicação não verbal permitiu registar momentos em que a criança compreendia, antecipava emoções ou reagia ao tom da narrativa, mesmo sem produzir discurso oral estruturado.

O último bloco – Relação com os temas da história – foca-se na capacidade da criança para relacionar o conteúdo da história com as suas vivências, emoções e valores pessoais. Este bloco foi incluído pelo facto de o desenvolvimento da linguagem não ser apenas técnico ou estrutural, mas também simbólico e emocional. Como refere Mendes (2021), a literatura para a infância “ajuda a criança a nomear o que sente e a pensar sobre si e sobre os outros” (p. 25). A linguagem torna-se, assim, um instrumento de expressão da identidade, de gestão emocional e de cidadania.

A observação das reações das crianças aos temas das histórias permitiu identificar como estas apreendiam conceitos morais, colocavam-se no lugar dos outros e construía sentido pessoal a partir da narrativa. É neste bloco que se revelam muitas vezes os efeitos mais profundos da leitura literária: a capacidade de a criança se expressar sobre o mundo a partir das palavras dos livros.

Abaixo apresenta-se um pequeno excerto da grelha de análise utilizada. A grelha completa encontra-se no Anexo 2 deste relatório.

*Tabela 4 - Exemplo de parte da tabela de análise dos dados*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Atenção ao Livro</b>	Mantém contacto visual	A criança manteve o olhar fixo na imagem do leão escondido atrás da rocha. (Sessão 1)
		Ao longo da leitura, a criança manteve os olhos fixos nas ilustrações, especialmente na parte do leão a gritar. (Sessão 1)
		A criança manteve os olhos atentos às ilustrações do coala agarrado à árvore. (Sessão 2)

	A criança manteve o olhar fixo nas ilustrações à medida que se ia virando as páginas. (NC2)
Demonstra interesse	Enquanto se lia “ <i>O Leão que Temos Cá Dentro</i> ”, a criança acompanhou a leitura com os olhos fixos nas imagens e no rosto do mediador. (Sessão 1)
	A criança disse “Vai agora!” enquanto o coala hesitava. (Sessão 2)
	A criança comentou: “Eu gosto quando ele tenta!” mostrando envolvimento na narrativa. (Sessão 2)
	Durante a leitura de “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, observou-se que as crianças mantiveram atenção por cerca de 15 minutos, participando com perguntas e comentários. (NCP12)

A análise será então organizada por blocos temáticos da grelha, com articulação entre os dados empíricos, a literatura de suporte e as notas de campo. Esta triangulação visa garantir uma compreensão mais profunda e fundamentada dos efeitos da leitura mediada na promoção da linguagem oral.

### **Bloco 1: Interação com o livro e o mediador**

Durante as sessões de leitura, observou-se um elevado nível de atenção por parte das crianças, demonstrado por comportamentos como o contacto visual constante com o livro, a aproximação física e expressões de envolvimento emocional. Por exemplo, uma criança apontou para a árvore na imagem do livro e comentou: “*Está muito alto, eu também tinha medo.*” (Sessão 2). Este tipo de inferência mostra que, além da atenção visual, há uma construção ativa de sentido. Como refere Azevedo (2011), “a atenção partilhada com o adulto durante a leitura constitui o ponto de partida para a construção de significados conjuntos” (p. 45).

Nas Notas de Campo (NC) 2 e 4, regista-se que as crianças mantiveram o olhar atento durante todo o momento da leitura e acompanhavam com o dedo ou o olhar as imagens à medida que se viravam as páginas.

As interações com o adulto evoluíram de respostas apenas solicitadas para comentários espontâneos. Na segunda sessão, durante a leitura de *O Coala que Foi*

Capaz, uma criança disse: *“Eu gosto quando ele tenta!”* sem que lhe fosse feita qualquer pergunta. Esta evolução revela uma crescente autonomia discursiva e apropriação da linguagem como meio expressivo.

### **Bloco 2: Comunicação verbal**

Verificou-se um progresso significativo nas produções verbais das crianças ao longo das sessões. Inicialmente, algumas expressavam-se com frases curtas, mas nas últimas sessões começaram a usar estruturas mais elaboradas. Por exemplo, na sessão 3, uma criança disse *“Ela deu um abraço porque gostava muito da amiga.”* Este tipo de estrutura narrativa revela organização sequencial, uso de conectores e compreensão da história – aspetos fundamentais no desenvolvimento da linguagem oral (Teberosky & Tolchinsky, 1998).

Além disso, a apropriação de novo vocabulário foi visível em frases como *“Eu estou grato porque tenho um irmão que brinca comigo.”* (Sessão 4) e *“Ser corajoso é tentar, mesmo com medo.”* (Sessão 2)

Segundo Sim-Sim *et al.* (2008), “as crianças incorporam de forma mais eficaz o vocabulário quando este surge em contextos emocionalmente significativos e interativos” (p. 18). Os dados da grelha (Anexo 2) confirmam múltiplas ocorrências destas categorias nas últimas sessões.

### **Bloco 3: Comunicação não verbal**

A comunicação não verbal desempenhou, como previsto, um papel relevante ao longo das sessões de leitura, sobretudo como indicador de compreensão, envolvimento emocional e intenção comunicativa. Este bloco permitiu observar comportamentos expressivos que não envolvem linguagem oral estruturada, mas que revelam igualmente participação ativa e construção de sentido por parte das crianças.

Por exemplo, na sessão 2, uma criança bateu palmas e gritou “Consegui!” quando o coala desceu finalmente da árvore. Sorriu para os colegas e ficou visivelmente entusiasmada. Este tipo de comportamento revela envolvimento afetivo e simbólico com a história, ainda que não verbalizado de forma linguística.

As gravações em vídeo permitiram observar com clareza reações emocionais, como tapar os ouvidos em momentos de tensão, acompanhar com o dedo os movimentos das personagens ou sorrir quando algo de bom acontecia. Estes comportamentos não verbais foram registados na grelha e analisados.

A presença deste bloco justifica-se, então, pela necessidade de respeitar a multiplicidade de formas de comunicação próprias da infância. Como referem Sim-Sim *et al.* (2008), o desenvolvimento da linguagem oral assenta não só nas palavras ditas,

mas também nas interações corporais que envolvem escuta, atenção, intenção e resposta.

Outro exemplo disto é que, na sessão 2, uma criança não falou, mas apontou três vezes para o coala quando ele hesitou em descer e olhou para mim de seguida. Estes gestos são manifestações claras de participação ativa, mesmo quando não acompanhadas de discurso oral. O adulto mediador pode e deve reconhecê-las como formas legítimas de comunicação, integrando-as nas interações pedagógicas. Como reforça Pacheco (2011), “o corpo da criança fala, antecipa, narra, protesta e participa” (p. 102).

#### **Bloco 4: Relação com os temas da história**

As crianças demonstraram grande capacidade de se identificar com a história e de relacionar os acontecimentos das histórias com as suas vivências pessoais. Por exemplo, durante a leitura de *O Leão que Temos Cá Dentro*, depois de uma cena em que o rato se sente pequeno e ignorado, uma criança disse “*Eu também fico assim quando os amigos não brincam comigo*” (Sessão 1)

Estas verbalizações evidenciam não apenas compreensão narrativa, mas também uma dimensão reflexiva e emocional, que a literatura para a infância potencia. Como defende Mendes (2021), “as histórias infantis funcionam como espelhos simbólicos, permitindo à criança aceder ao seu mundo interior e verbalizá-lo” (p. 25).

Estas manifestações estão de acordo com a visão de Serra (2005), para quem a literatura para a infância contribui não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para a construção da identidade e da consciência moral.

#### **Síntese de resultados**

As observações realizadas, documentadas através de notas de campo, registos fotográficos, vídeos e produções infantis, revelaram uma evolução muito positiva nas competências de linguagem oral das crianças envolvidas. Inicialmente, alguns elementos do grupo demonstravam alguma timidez ou dificuldade em participar ativamente nas conversas coletivas. No entanto, ao longo do desenvolvimento das atividades, foi possível verificar uma crescente confiança e fluidez verbal, com as crianças a intervirem com mais frequência, a utilizarem frases mais estruturadas e a demonstrarem uma maior riqueza vocabular.

A leitura das histórias selecionadas proporcionou momentos de diálogo significativo, nos quais as crianças foram desafiadas a refletir, expressar opiniões e relacionar os conteúdos com as suas próprias vivências. Estas histórias, para além da componente

literária, abordaram valores sociais e emocionais fundamentais, o que contribuiu para promover também a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. Em atividades como o Clube dos Corajosos ou a construção do “Coração do Respeito”, as crianças demonstraram capacidade de aplicar os valores discutidos nas histórias a situações reais do quotidiano da sala.

Do ponto de vista linguístico, foi possível observar uma melhoria na articulação de ideias e na utilização de vocabulário específico introduzido nas leituras. As rodas de conversa desempenharam um papel central neste processo, funcionando como momentos privilegiados para o exercício da oralidade em contexto social, permitindo às crianças organizarem e estruturarem o seu discurso. A leitura dialogada e as perguntas abertas revelaram-se estratégias especialmente eficazes para fomentar o pensamento crítico e a partilha verbal.

Outra dimensão relevante observada foi a produção espontânea de narrativas, tanto em contexto de brincadeira simbólica como em atividades de reconto. As crianças demonstraram criatividade e capacidade de apropriação das histórias, reconstruindo os enredos, adaptando-os ou criando versões, o que demonstra não só compreensão leitora, mas também desenvolvimento da expressão narrativa oral.

Além disto, é importante destacar o papel do ambiente educativo e da mediação do adulto neste processo. A criação de um contexto seguro, acolhedor e estimulante contribuiu decisivamente para que as crianças se sentissem à vontade para comunicar, experimentar e partilhar. A integração das histórias nas rotinas da sala, a escuta ativa e o reconhecimento das ideias das crianças foram elementos facilitadores do sucesso da proposta.

A análise dos dados recolhidos durante as sessões de leitura partilhada revelou um quadro complexo e enriquecedor sobre a forma como as crianças em idade pré-escolar interagem com o livro, com o mediador e entre si, destacando-se o papel fundamental destes momentos para o desenvolvimento da linguagem oral. Observou-se que as crianças mantêm um elevado grau de atenção visual ao longo da leitura, fixando o olhar nas ilustrações e acompanhando as narrativas com interesse visível, o que sublinha a importância dos estímulos visuais na facilitação da compreensão e apropriação da linguagem oral. Este envolvimento visual, aliado à manifestação de interesse e à aproximação física ao livro, evidencia que o contacto com a literatura para a infância não é passivo, mas sim uma experiência interativa que mobiliza a criança a nível sensorial, cognitivo e social, confirmando o que tem vindo a ser destacado pela literatura especializada no âmbito da educação pré-escolar (DGE, 2017; Vygotsky, 1978).

A atenção mantida às imagens e à voz do mediador permite que as crianças se envolvam ativamente na construção de sentido, explorando os elementos visuais e

linguísticos do livro, o que está em consonância com a ideia de que a mediação adulta constitui um suporte essencial para a aquisição e o desenvolvimento da oralidade, facilitando o acesso a estruturas linguísticas mais complexas e ao vocabulário novo (Bruner, 1997). O facto de as crianças se aproximarem fisicamente do livro e do mediador para observar melhor as imagens ou expressar comentários espontâneos sugere um interesse genuíno e uma motivação intrínseca, que são fatores reconhecidos por Deci e Ryan (1985) como fundamentais para um envolvimento profundo e significativo na aprendizagem da linguagem.

No plano da expressão verbal, as crianças demonstraram uma participação ativa, não se limitando a escutar passivamente, mas envolvendo-se na repetição de palavras e frases, imitando a entoação do mediador, formando frases completas e até supondo continuação das histórias. Estes comportamentos indicam que a leitura partilhada funciona como um espaço privilegiado para a prática e o desenvolvimento da linguagem oral, promovendo não só a ampliação do vocabulário, mas também a construção da narrativa e o desenvolvimento das competências comunicativas pragmáticas (Owens, 2016). A capacidade das crianças de responder a perguntas, fazer comentários espontâneos e interagir oralmente com o mediador e com os colegas reforça a ideia de que a leitura mediada é um momento social de aprendizagem, no qual as regras da conversa, o turno de fala e as estratégias comunicativas são exploradas e interiorizadas num contexto de diálogo e colaboração (Wasik & Hindman, 2011).

A comunicação não verbal observada – através de expressões faciais, gestos, movimentos corporais e posturas – constitui uma componente inseparável da experiência comunicativa e do desenvolvimento da oralidade. Os sorrisos, as expressões de surpresa, os gestos que imitam ações da história e os movimentos de entusiasmo indicam que as crianças estão emocionalmente envolvidas e que utilizam a linguagem corporal para complementar e enriquecer a sua expressão oral, corroborando a visão de Kendon (2004) e McNeill (1992) sobre a importância da linguagem não verbal na comunicação humana. A presença de momentos de silêncio atento e de concentração plena revela ainda o desenvolvimento de competências autorreguladoras essenciais para o sucesso comunicativo e para a participação ativa nas interações orais, conforme evidenciado por Berk (2006).

A conjugação destes dados confirma que a mediação do adulto na leitura de literatura para a infância desempenha um papel central no estímulo e na promoção do desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar. A leitura partilhada cria um espaço rico em oportunidades para a criança expandir o seu repertório verbal, experimentar diferentes formas de expressão e construir, em conjunto com o mediador e os pares, significados e narrativas, contribuindo para a sua socialização comunicativa

e emocional. Este ambiente dialógico, que envolve a participação ativa da criança, o estímulo à reflexão e à expressão espontânea e o suporte oferecido pelo adulto, permite que a criança ultrapasse os seus limites linguísticos imediatos, avançando no seu processo de desenvolvimento da oralidade, em linha com os princípios da teoria sociocultural de Vygotsky (1978).

Estes resultados respondem diretamente aos objetivos, demonstrando que a literatura para a infância, quando mediada de forma adequada, se apresenta como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral, promovendo não apenas a aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais, mas fomentando ainda a construção da narrativa, a expressão de sentimentos e pensamentos, e a aprendizagem das práticas sociais da comunicação oral. Além disso, o papel do mediador revela-se decisivo, não só ao criar um ambiente acolhedor e motivador, mas também ao utilizar estratégias de mediação que promovem o diálogo, incentivam a participação ativa e facilitam a apropriação da linguagem em contextos socialmente significativos. Assim, a leitura partilhada emerge como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, compreendendo a aprendizagem linguística, social e emocional.

De acordo com a literatura, a promoção da linguagem oral na EPE deve passar, necessariamente, pela implementação de práticas de leitura mediada que valorizem o contacto próximo e ativo da criança com o livro e com o mediador, que incentivem a participação verbal e não verbal, e que valorizem o diálogo entre as crianças e o adulto. Estas práticas permitem criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, que responde às necessidades e características das crianças em idade pré-escolar, potenciando o desenvolvimento das competências orais fundamentais para o sucesso escolar e social futuro.

Conclui-se, assim, que a literatura para a infância, quando integrada em práticas pedagógicas intencionais e mediadas com sensibilidade e escuta, pode ser um poderoso instrumento no desenvolvimento da linguagem oral, favorecendo não só a aquisição linguística, mas também competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o crescimento global da criança.

Do ponto de vista profissional, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas sustentadas, sensíveis e responsivas, que valorizem o potencial formativo do livro e da leitura. O papel do adulto enquanto mediador é, neste contexto, essencial: é ele quem cria as condições para que a leitura se transforme numa oportunidade de comunicação autêntica e de aprendizagem significativa. A escuta ativa, as perguntas abertas, a adaptação das estratégias ao grupo e o reconhecimento das contribuições infantis são elementos-chave neste processo.

Pelo exposto, a leitura em voz alta, aliada a estratégias de mediação reflexiva e afetiva, não só contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças, como também fortalece a sua identidade comunicativa, o pensamento crítico e a relação com o outro. A promoção da linguagem oral na educação pré-escolar não deve, assim, ser pensada apenas como uma meta curricular, mas como um direito fundamental da criança de ser ouvida, compreendida e incentivada a expressar-se.

Este trabalho evidencia, portanto, o valor do livro como mediador de experiências significativas e a leitura como prática cultural e educativa essencial para o crescimento global da criança. Através desta investigação, confirmou-se que a literatura para a infância é, sem dúvida, uma aliada poderosa na construção de uma educação mais rica, humana e transformadora.

## **Reflexão final**

Ao concluir este percurso formativo e investigativo, sinto que me encontro significativamente mais preparada, não só do ponto de vista técnico e pedagógico, mas também enquanto profissional reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Os três estágios realizados ao longo do mestrado em educação pré-escolar revelaram-se fundamentais na construção da minha identidade como futura educadora de infância, permitindo-me vivenciar realidades distintas e desenvolver competências essenciais, tanto ao nível relacional como didático-pedagógico.

Cada contexto educativo por onde passei proporcionou-me aprendizagens únicas e desafiantes, e foi a partir dessas experiências que fui consolidando os conhecimentos teóricos adquiridos, aplicando-os de forma prática, crítica e consciente. A observação atenta das crianças, a planificação de atividades, a interação com as famílias e com as equipas educativas, bem como a constante reflexão sobre a minha prática, foram pilares determinantes para o meu crescimento profissional. Ao longo deste percurso, fui percebendo, de forma cada vez mais clara, a importância de uma pedagogia centrada na criança, na sua escuta ativa e na valorização da sua voz, dos seus ritmos e interesses. Esta abordagem tornou-se ainda mais evidente e significativa quando associada ao foco da minha investigação de mestrado, centrada na importância do livro e da leitura na promoção da linguagem oral na educação pré-escolar.

A escolha deste tema emergiu também da constatação, durante os estágios, de que a literatura para a infância constitui um recurso privilegiado não só para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a construção da identidade, da empatia, da criatividade e do pensamento crítico. As sessões de leitura realizadas no âmbito da investigação, com o recurso a histórias cuidadosamente selecionadas, permitiram-me observar como as crianças reagem, interpretam e se expressam a partir dos livros ouvidos. O seu entusiasmo, envolvimento e espontaneidade foram reveladores do impacto positivo que a leitura pode ter na promoção da oralidade. Um exemplo marcante deu-se após a leitura de uma história que falava sobre o medo, quando uma das crianças partilhou: "Eu também tenho medo, mas a minha mãe diz que devemos tentar superar o medo." (Sessão 2) Esta intervenção, surgida de forma natural no decorrer da conversa, demonstra não só a capacidade de estabelecer conexões entre o conteúdo da história e a sua vivência pessoal, mas também o desenvolvimento da capacidade de verbalizar emoções – um aspeto crucial no domínio da oralidade.

As atividades de leitura dialogada e interativa foram particularmente eficazes neste processo. Ao questionar as crianças, por exemplo, após a leitura de uma história sobre

o respeito - “Como acham que os amigos devem tratar-se uns aos outros?” -, surgiram respostas que revelam a interiorização de valores e a capacidade de argumentação:

**Criança 1:** "Os amigos devem sempre ajudar!"

**Criança 2:** "Sim, e devem pedir desculpa se fizerem algo de errado!"

**Criança 3:** "Eu ajudei a minha amiga a subir a árvore hoje de manhã, porque ela estava com medo." (Sessão 2)

Estas interações espontâneas, motivadas pela leitura, foram fundamentais para perceber o poder da literatura na promoção do diálogo, da escuta, da partilha e do desenvolvimento de vocabulário. Além disso, demonstraram como a leitura pode ser um ponto de partida para aprendizagens significativas e integradas, que vão muito além da linguagem.

No decorrer das sessões, identifiquei avanços claros ao nível da compreensão verbal, do uso de novas expressões e da capacidade de formular perguntas. Algumas crianças começaram a repetir palavras ou frases ouvidas nos livros, o que evidencia a aquisição de novo vocabulário. Para além disso, a leitura revelou-se um momento privilegiado para trabalhar competências socioemocionais e a resolução de conflitos, temas que também surgiram espontaneamente em diversos momentos. Num episódio durante a brincadeira livre, por exemplo, a disputa por um brinquedo transformou-se numa oportunidade pedagógica:

**Criança 1:** "Eu não quero dar-lhe o meu brinquedo, porque ele fica sempre com este brinquedo."

**Eu:** "Como é que acham que podemos fazer para que todos fiquem felizes e ninguém fique chateado?"

**Criança 2:** "Podemos escolher um brinquedo primeiro e brincar durante 5 minutos e depois trocamos!"

**Criança 1:** "Está bem, eu quero começar com os carros."

Este diálogo revela não só a capacidade de negociação das crianças, mas também o papel do adulto como mediador e facilitador de interações que promovem a oralidade e a autonomia. Tais momentos reforçaram em mim a convicção de que a intervenção do educador deve ser intencional, sensível e promotora de competências, não apenas linguísticas, mas também sociais e emocionais.

Do ponto de vista do meu percurso de investigação, considero que a articulação entre a componente prática e teórica foi extremamente rica. O contexto educativo onde desenvolvi os estágios e, particularmente, naquele em que procedi à recolha dos dados revelou-se um espaço fértil para o desenvolvimento da investigação, dada a abertura da equipa educativa, o interesse das crianças pelas histórias e a pertinência do tema no âmbito das orientações curriculares. A análise das sessões de leitura permitiu-me

recolher dados valiosos sobre os tipos de participação das crianças, os indicadores de desenvolvimento da linguagem e as estratégias mais eficazes de mediação da leitura. A reflexão sobre estes dados proporcionou-me uma compreensão mais profunda da importância do livro como recurso pedagógico e da necessidade de práticas de mediação bem estruturadas, intencionais e adaptadas ao grupo.

Por outro lado, reconheço as dificuldades que enfrentei, nomeadamente no que diz respeito à gestão de conflitos e à diferenciação pedagógica para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Embora tenha conseguido adaptar algumas atividades, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre estratégias mais inclusivas e diferenciadoras. Para responder a estas lacunas, estabeleci como objetivos futuros investir na minha formação contínua, através de leituras, formações e observações pedagógicas, nomeadamente sobre gestão de sala, mediação de conflitos e práticas de leitura interativa.

A experiência nos diferentes estágios, culminando com este último, reforçou também a importância do trabalho colaborativo com as famílias e com a equipa educativa. A construção de uma relação de confiança com as crianças foi essencial para o sucesso das intervenções pedagógicas e para a recolha de dados na investigação. A partilha de ideias, sentimentos e experiências por parte das crianças durante e após as sessões de leitura foi, sem dúvida, um dos maiores indicadores de que este processo teve impacto real e significativo no seu desenvolvimento linguístico e emocional.

Pelo exposto, considero que este percurso foi transformador. Não só me permitiu crescer enquanto futura educadora, como também consolidar a importância da literatura para a infância como ferramenta poderosa para a promoção da oralidade. A articulação entre a prática profissional e a investigação académica fortaleceu as minhas competências reflexivas e deu-me ferramentas para encarar o futuro com mais segurança, sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Estou convicta de que a educação pré-escolar deve ser um espaço de liberdade, de escuta, de criatividade e de inclusão – onde as crianças se sentem valorizadas e compreendidas. A leitura, nesse contexto, deve ser mais do que um momento de transmissão de histórias: deve ser uma ponte para o diálogo, para o pensamento crítico, para o desenvolvimento linguístico e para a construção de relações significativas. É esse o caminho que pretendo continuar a trilhar, com um olhar atento às necessidades das crianças, um compromisso com a equidade e uma paixão renovada pela educação.

## Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (2009). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Scipione.
- Aguiar e Silva, V. M. (1990). *Teoria da literatura* (6.<sup>a</sup> ed.).
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto- Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema, Lda.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios. <https://www.apei.pt>
- Bastos, G. (2009). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed.). Pearson Education.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.).
- Bruner, J. (1997). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Câmara Municipal de Rio Maior. (s.d.). *Carta educativa do Concelho de Rio Maior*.
- Castro, J. P. de & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavalcanti, J., (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.).
- Colomer, T. (2003). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global Editora.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Revista Pensar Enfermagem, 13(2), 30-35.
- Couto, J., (2003). *Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral*. In F. Azevedo *et al* (Coord.), Actas do I Encontro Internacional A criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às Práticas. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, (pp. 209-223)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz, M. (2010). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Universidade do Algarve.
- Debus, E. S. D. (2006). *Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – A leitura literária*, Escola e Biblioteca Escolar: Inquietações. Em:

- Azevedo, F. (Coord.) Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2007). *A avaliação pedagógica em educação de infância: Da teoria à prática*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. L., & Craveiro, C. (2018). *A fotografia como recurso para promover o desenvolvimento profissional de educadores de infância*. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 103–116. <https://doi.org/10.21814/rpe.12477>
- Gomes, A. M. (2011). *Literatura infantil: Leitura, formação e sentidos*.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Ministério da Cultura/IPLB.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Ministério da Cultura/IPLB.
- Gomes, J.A. (1996). *Da nascente à voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho, SA.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2.ª ed.). Artmed.
- Hohmann, M., (2003). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaercher, G. E. (2011). *Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro*. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. (10 de Fev de 1997). *Lei-Quadro da Educação PréEscolar*.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Edições Almedina.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Editora Pedagógica e Universitária
- Mainardes, R. (2008). *A arte de contar histórias. Uma estratégia para a formação de leitores*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>
- Malaguzzi, L. (1993). *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 49–97). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Manzano. M.G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora.

- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, Aprender a ler – Um guia para Pais e Educadores*. 1ª edição. Texto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Mendes, A. S. F. (2021). *Desenvolvimento da Linguagem Oral: contributos da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood*. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Atas CIAIQ2017, 724-733.
- Oliveira, G., Cunha, A., Cordeiro, E., & Saad, N. (2020). Grupo Focal: *uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?* Em *Cadernos da Fucamp*, UNIFUCAMP, 19(41), 1-13.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT*. <https://chat.openai.com/chat>.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Owens, R. E. (2016). *Language development: An introduction* (9th ed.). Pearson.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento humano*.
- Pinheiro, A. P. (2011). *A fotografia como fonte de investigação*. In Sá, A., et al. (2021). *Investigação em educação: Abordagens visuais e narrativas* (pp. 95–114). Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. *Educar em Revista*, 24, 37-66.

- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 2(4), 153-180.
- Prosser, J. (Ed.). (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*.
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A Educação Física na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio*. Caminho, SA.
- Rocha, N. (1992). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, C. (2017). *Para uma poética do álbum ilustrado: Teoria e crítica em torno de um metagénero*. Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil, 4, 133–158.
- Sá, A., et al. (2021). *Investigação em educação: Abordagens visuais e narrativas*. Universidade do Minho.
- Santos, E.M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um estudo em escolas secundárias*. Quarteto Editora.
- Serra, J. (2005). *Literatura infantil e desenvolvimento emocional*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Martins, M. R., Rangel, R., & Vasconcelos, T. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Silva, V. M. A. (1981). *Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil*. Em: Domingos Guimarães de Sá (Org.), *A Literatura Infantil em Portugal*. Editorial Franciscana.
- Sim-Sim, I. (2001). *Desenvolvimento da linguagem e educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Nunes, C., & Capelo, A. (2008). *Linguagem e comunicação*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o livro - A aventura de ler*. Porto Editora.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1998). *Más allá de la alfabetización: Escritura y aprendizaje*. Barcelona: ICE/Horsori.
- UNESCO (2005). *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos*.
- Velosa, M. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar*. (Relatório final de Mestrado, da

- Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre).  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8473/1/Marta%20Alexandra%20Miguel%20Rocha%20Velosa.pdf>
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Casa da Leitura.  
[http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz\\_indices/000721\\_NR.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000721_NR.pdf)
- Veloso, R. M. e Riscado, L. (1997). *A Literatura Infantil – Espaço de Prazer, Espaço de Descoberta*. Revista Internacional Língua Portuguesa, 17: 47- 49.
- Veloso, R.M. (2002). “*Curtir*” *Literatura no Jardim de Infância*. Em: Viana, F.L, Martins, M. e Coquet, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação Prática Docente*. Centro Estudos da Criança – Universidade do Minho. Editora Bezerra.
- Veloso, R.M. e Riscado, L. (2002). *Literatura Infantil Brinquedo e Segredo*. Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, 10: 26-29
- Viana, F.L. (2002) – “*Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*”. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Viana, F.L. (2006). *Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir*. Em: Educação e Leitura – Actas do Seminário. Esposende, 27e 28 de Outubro de 2005, Câmara Municipal de Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, Esposende, 13-21.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades*. Pearson.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Valdez-Menchaca, M. C. (1988). *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. Global.

## Anexos

## **Anexo 1 – Autorização de gravação das sessões**

Excelentíssimos Encarregados de Educação,

No âmbito do meu estágio na sala do jardim de infância da escola básica da \_\_\_\_\_, estou a desenvolver o projeto “Histórias que Transformam: Cidadania em Ação”, que tem como objetivo trabalhar valores de cidadania com as crianças através da leitura de histórias. Este projeto integra-se na minha tese de investigação intitulada “A importância do livro e da leitura na promoção da linguagem oral no pré-escolar”.

Para que possa recolher dados que serão posteriormente analisados de forma a compreender o impacto da leitura no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, gostaria de solicitar a vossa autorização para gravar as sessões de leitura realizadas.

As gravações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação e análise e serão tratadas de forma confidencial, respeitando sempre a privacidade das crianças e das famílias. Apenas eu e a minha orientadora de estágio teremos acesso a estas gravações, que serão eliminadas após a conclusão da investigação.

Caso estejam de acordo em autorizar esta recolha de dados, agradeço que preencham e assinem a autorização abaixo.

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Fortunato

Estudante de mestrado da escola superior de educação de Santarém

### **Autorização para Gravação**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_ autorizo a gravação das sessões de leitura realizadas no jardim de infância no âmbito do projeto “Histórias que Transformam: Cidadania em Ação”, para fins de investigação de tese.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Anexo 2 – Tabela de Análise dos dados

**INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**  
**Blocos Temáticos e Categorias**

**1. Interação com o Livro e o mediador**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<b>Atenção ao Livro</b>	Mantém contacto visual	A criança manteve o olhar fixo na imagem do leão escondido atrás da rocha. (Sessão 1)
		Ao longo da leitura, a criança manteve os olhos fixos nas ilustrações, especialmente na parte do leão a gritar. (Sessão 1)
		A criança manteve os olhos atentos às ilustrações do coala agarrado à árvore. (Sessão 2)
		A criança manteve o olhar fixo nas ilustrações à medida que se ia virando as páginas. (NC2)
	Demonstra interesse	Enquanto se lia “ <i>O Leão que Temos Cá Dentro</i> ”, a criança acompanhou a leitura com os olhos fixos nas imagens e no rosto do mediador. (Sessão 1)
		A criança disse “Vai agora!” enquanto o coala hesitava. (Sessão 2)
A criança comentou: “Eu gosto quando ele tenta!” mostrando		

		envolvimento na narrativa. (Sessão 2)
		Durante a leitura de “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, observou-se que as crianças mantiveram atenção por cerca de 15 minutos, participando com perguntas e comentários. (NCP12)
	Aproxima-se fisicamente do livro	A criança olhou para o mediador e aproximou-se do livro para ver melhor a árvore. Apontou para o sol na imagem de <i>A Gratidão é o Meu Superpoder</i> e disse: “Está feliz porque é de dia e está sol!” (Sessão 4)
		A criança foi sentar-se ao lado do mediador para ver as ilustrações mais de perto. (Sessão 3)
<b>Participação</b>	Responde por solicitação do adulto	Quando questionado “Quem está a ser corajoso nesta parte?”, a criança respondeu: “O coala, porque conseguiu!” (Sessão 2)
		Quando questionado “O que é que temos de ter uns pelos outros?” a criança respondeu “Respeito!!” (Sessão 3)

	<p>Uma criança respondeu com clareza à pergunta: “O que devemos fazer para respeitar os amigos?” dizendo: “Não devemos gritar nem bater.” (NCP10)</p>
	<p>As crianças foram incentivadas a falar sobre exemplos de respeito no dia a dia. Uma criança disse: “Eu oiço o meu amigo e deixo-o dizer” (NCP16)</p>
	<p>Uma criança relatou: “Aprendi que dizer obrigado é ser feliz e fazer os outros felizes.” Outra acrescentou: “Eu gosto de dizer obrigado à minha mãe.” (NCP18)</p>
<p>Responde espontaneamente</p>	<p>Ao ver o gesto de abraço entre personagens na história, disse de forma espontânea: “Eu também abraço a minha avó assim!” (Sessão 4)</p>
	<p>Quando o rato tentou rugir, a criança disse: “Ele está a ser corajoso!” (Sessão 1)</p>
	<p>Durante a leitura de “<i>O Coala que Foi Capaz</i>”, a criança comentou: “Ele não quer sair porque tem medo, como eu no escorrega.” (Sessão 2)</p>
	<p>Durante a reflexão sobre o que percebemos da história “<i>O leão que temos cá dentro</i>” a criança disse: “O rato é pequenino mas muito corajoso!” (NC2)</p>

Aponta imagens, interage com elementos visuais	A criança apontou para a árvore e comentou: “Está muito alto, eu também tinha medo.”( Sessão 2)
	A criança apontou para o frasco da gratidão e disse: “É um pote mágico!” (Sessão 4)

## 2. Comunicação Verbal

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Expressão oral</i>	Repete palavras da história	Repetiu com voz exagerada e divertida a fala do rato: “ROWAR!!” durante <i>O Leão que Temos Cá Dentro</i> . (NC5)
		Uma criança citou a frase “Devemos ser gentis” várias vezes, melhorando progressivamente a pronúncia. (NC11)
		Uma criança repetiu várias vezes “gratidão”, tentando imitar a pronúncia e associando a palavra a um gesto de abraço. (NC17)
	Durante a leitura do livro “O Leão que Temos Cá Dentro”, o mediador introduziu/ reforçou palavras como “coragem”, “medo” e “amigo”. As	

	crianças repetiram as palavras e fizeram perguntas sobre o significado. (NC23)
Forma frases completas	Durante a leitura do livro <i>“A Gratidão é o Meu Superpoder”</i> a criança disse: “Ela ficou feliz porque agradeceu à mãe.” (NC20)
	Durante a história <i>“o coala que foi capaz”</i> a criança disse: “o coala ficou feliz quando os amigos o ajudaram.” (Sessão 2)
	Ao observar as imagens do livro <i>“Respeitem-se e tratem-se bem”</i> a criança disse: “Ela deu um abraço porque gostava muito da amiga.” (Sessão 3)
Imita a entoação do mediador	Após a história, a criança disse “obrigado!” com o mesmo tom usado pelo mediador (Sessão 4)
Supõe continuações para a história	A meio da história, a criança disse “Se todos forem amigos, nunca mais vão gritar uns com os outros.” (Sessão 3)
	A meio da história, a criança disse “Se o leão e o ratinho forem amigos, já

		não vão estar sozinhos.” (Sessão 1)
<i>Interação oral com o adulto e outras crianças</i>	Espontâneas (perguntas, respostas, comentários...)	A criança comentou de forma espontânea quando se falou de gratidão: “Eu digo obrigada à minha avó quando ela me dá bolachas.” (Sessão 4)
		Uma das crianças, após visualizar a imagem da personagem a sorrir e abraçar a mãe, comentou espontaneamente: “Ela ficou feliz porque agradeceu à mãe” (NC20)
	Faz comentários sobre a história com o adulto	Após a leitura de “O Coala que Foi Capaz”, durante a realização de uma atividade relacionada com a história, uma criança que inicialmente estava tímida começou a partilhar: “Eu também fiquei com medo no escuro, mas depois tive coragem. (NC8)
	Faz comentários sobre a história com outras crianças/ em grande grupo	Durante a história, a criança comentou com um colega: “Tu também tens medo de descer das árvores como o coala?” (NC6)
		No fim da história, na roda de conversa, a criança diz em voz alta: “Temos de

	ser amigos uns dos outros, como no livro.” (NC14)
	Na roda de conversa posterior à sessão de leitura, a criança diz em tom baixo “Temos de falar com calma, como no livro!” (Sessão 3)
	Na roda de conversa que se seguiu à sessão de leitura, a criança diz em voz alta “Se gritarmos todos não ouvimos.” (Sessão 3)
	Após a leitura de “O Leão que Temos Cá Dentro”, duas crianças discutiram sobre qual das personagens era a mais corajosa. Trocaram opiniões usando frases curtas. (NC4)

### 3. Comunicação Não Verbal

<i>Categories</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Expressão facial</i>	Sorri	A criança sorria enquanto ouvia o ratinho encorajar o leão durante a leitura da história. (Sessão 1)

		A criança sorriu quando os animais ficaram amigos no fim da história. (Sessão 1)
	Ergue as sobrancelhas	A criança ergueu as sobrancelhas quando o coala disse que não queria sair da árvore. (Sessão 2)
		A criança demonstrou surpresa visível no rosto, erguendo as sobrancelhas, quando o coala caiu da árvore. (Sessão 2)
	Abre a boca com espanto	A criança abriu a boca espantada quando o leão gritou com medo em vez de rugir. (Sessão 1)
	Pisca/fecha os olhos	A criança fechou os olhos com força quando a árvore se começou a partir na história. (Sessão 2)
<b>Gestos</b>	Reproduz ações da história	A criança fingiu estar a gritar como o leão durante a história. (Sessão 1)
		A criança levantou-se e imitou o rugido de um leão, dizendo em voz alta: "Eu sou forte como o leão!" As outras crianças riram e repetiram a frase. (NC3)
	Esconde a cara/tapa os olhos com as mãos	A criança tapa a cara com as mãos e diz "Ele vai cair!" quando a árvore começa a partir-se e o coala a cair. (Sessão 2)

	Demonstra entusiasmo físico (bate palmas, salta, balança o corpo)	A criança bateu palmas e deu saltinhos no final feliz da história. (Sessão 2)
		A criança bateu palmas e gritou “Conseguiu!” quando o coala desceu finalmente da árvore. Sorriu para os colegas e ficou visivelmente entusiasmada. (Sessão 2)
	<b>Movimento Corporal</b>	Aproxima-se do livro/mediador
Mantém-se quieto		A criança sentou-se junto ao colo do mediador, sem ser chamado. (Sessão 4)
		Durante uma parte mais emotiva da história, a criança ficou em silêncio com atenção plena. (Sessão 3)

#### 4. Relação com temas da história

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Reconhecimento de emoções</b>	Identifica emoções nas personagens	Durante a leitura de “ <i>O leão que temos cá dentro</i> ” a criança aponta para o rato escondido e diz “Está assustado, com medo do leão!” (Sessão 1)
		Durante a leitura de “ <i>O coala que foi capaz</i> ” a criança reconhece a tristeza na personagem e diz “ele está triste porque tem medo” (Sessão 2)

	Nomeia emoções de forma autónoma	<p>Sem ser questionada, a criança diz, sobre a personagem do livro “Ela já não está com raiva! Já está feliz, está a sorrir!” (Sessão 4)</p> <p>Durante a leitura do livro “<i>Respeitem-se e tratem-se bem</i>” a criança comenta “Eles empurraram porque estavam zangados” (Sessão 3)</p>
<b>Empatia e identificação</b>	Relaciona emoções com vivências próprias	Depois de uma cena em que o rato se sente pequeno e ignorado, a criança diz “Eu também fico assim quando os amigos não brincam comigo” (Sessão 1)
		Quando o coala diz que tem medo de descer, a criança comenta “Eu também tenho medo de descer dos escorregas grandes” (Sessão 2)
	Expressa compaixão ou preocupação	Quando vê o coala com medo a criança diz “Ele precisa de um abraço” (Sessão 2)
		Ao ver os amigos chateados na história, a criança diz “Não deviam gritar, deviam ser amigos” (Sessão 3)
<b>Reflexão sobre valores</b>	Comenta comportamentos positivos	<p>A criança diz “Ela disse obrigada à mãe foi muito boa” (Sessão 4)</p> <p>Quando o leão e o rato se ajudam, a criança diz “Boa, foram amigos” (Sessão 1)</p>
	Critica comportamentos negativos	Quando vê crianças a gozarem com outra na história, a criança diz “Isso não se faz, é feio!!!” (Sessão 3)

***Transferência  
para o quotidiano***

	Quando uma criança não brincou com outra, a criança disse “Temos de brincar todos juntos, isso é feio” (Sessão 3)
Retira aprendizagens da história	No fim da história “ <i>O leão que temos cá dentro</i> ”, num momento de conversa sobre o que aprendemos, a criança diz “Mesmo os pequenos são fortes!” (Sessão 1)
	Num momento de diálogo logo a seguir à história que falava da gratidão, a criança disse “Se dissermos obrigada ficamos felizes” (Sessão 4)
Aplica valores da história ao seu contexto	Durante a leitura de “A gratidão é o meu superpoder”, a criança conta “Eu ontem disse obrigada ao meu pai e ele sorriu” (Sessão 4)
	Depois de ouvir que o rato enfrentou o leão e ficaram amigos, a criança diz “Hoje também vou ser forte!” (Sessão 1)

### Anexo 3 – Notas de campo do último estágio em JI (prática investigativa)

N.º DO REGISTO	LOCAL	HORA	INTERVENIENTES	REGISTO DA OBSERVAÇÃO (OU DESCRIÇÃO DO MOMENTO)	TEMA	OBSERVAÇÕES (OU INFERÊNCIAS)
Dia 12 de novembro de 2024						
1	Sala de atividades	10h00	Educadora estagiária, grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a exploração do livro “O Leão que Temos Cá Dentro”, o mediador pediu para as crianças descreverem as emoções do leão em diferentes páginas. As respostas incluíram palavras como “contente”, “com medo” e “feliz”.	Interação adulto-crianças	A prática de descrever emoções fortalece o vocabulário emocional e a capacidade de identificação de estados internos, competências importantes para a literacia emocional (Denham, 1998).
2	Sala de atividades	10h00	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura do livro “O Leão que Temos Cá Dentro”, realizada em grande grupo com as crianças sentadas em semicírculo, uma das crianças manteve o olhar fixo nas ilustrações à medida que se ia virando as páginas. À medida que a narrativa avançava, a criança aproximou-se espontaneamente do mediador, sentando-se mais perto para observar o livro com maior detalhe. Quando surgiu a imagem do rato ao lado do leão, comentou em voz clara: “O rato é pequeno mas muito corajoso!”.	Interação adulto-crianças	Este momento revela uma elevada atenção partilhada entre criança, livro e adulto — um elemento central na mediação da leitura na educação pré-escolar (OCEPE, 2016). A criança demonstra envolvimento emocional com a narrativa, identifica uma característica da personagem (a coragem) e verbaliza-a de forma estruturada. Este tipo de participação evidencia desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente na capacidade de nomear valores e interpretar ações simbólicas, o

						que é essencial para o desenvolvimento da compreensão inferencial (Vygotsky, 1998).
3	Sala de atividades	10h15	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	No fim da leitura do livro “O Leão que Temos Cá Dentro”, uma criança levantou-se e imitou o rugido de um leão, dizendo em voz alta: “Eu sou forte como o leão!” As outras crianças riram e repetiram a frase, o que gerou um momento de entusiasmo coletivo.	Interação entre crianças	Esta expressão espontânea evidencia o desenvolvimento da oralidade enquanto ferramenta para a expressão de sentimentos e autoafirmação (Vygotsky, 1998). O reforço coletivo demonstra a importância do contexto social na construção da identidade verbal e emocional, facilitada pela mediação da educadora.
4	Sala de atividades	11h	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante o intervalo após a leitura de “O Leão que Temos Cá Dentro”, duas crianças discutiram sobre qual das personagens era a mais corajosa. Trocaram opiniões usando frases curtas, demonstrando interesse pelo tema.	Interação entre crianças	A interação verbal espontânea entre pares é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, pois permite o exercício da argumentação e a negociação do

						significado (Biemiller, 2003). O debate informal revela que os livros funcionam como gatilhos para conversas significativas.
Dia 13 de novembro de 2024						
5	Espaço exterior	15h00	Crianças em momento de brincadeira livre	Durante o período de jogo livre no exterior, um grupo de crianças brincava a correr atrás umas das outras. Uma criança parou, esticou os braços como se fosse uma personagem e gritou: “ROWAR!”, imitando o rugido do rato a tentar imitar o leão da história lida no dia anterior. De imediato, outras crianças repetiram o gesto, rindo, e passaram a brincar como se fossem o rato e o leão.	Brincadeira livre / Jogo simbólico	A observação evidencia a transposição espontânea do conteúdo literário para o jogo simbólico, uma manifestação da apropriação significativa da história. Este tipo de dramatização contribui para o desenvolvimento da oralidade ao permitir a exploração expressiva de vocabulário, entoações e ações narrativas (Nunes <i>et al.</i> , 2012). Além disso, reforça a imaginação e a cooperação entre pares, demonstrando como a leitura pode servir de catalisador para aprendizagens em múltiplas áreas.
Dia 19 de novembro de 2024						

6	Sala de atividades	10h	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura do livro “O Coala que Foi Capaz”, uma criança voltou-se para o colega ao lado e perguntou: “Tu também tens medo de descer das árvores como o coala?” O colega respondeu com um sorriso tímido e abanou a cabeça.	Interação adulto-crianças	Este episódio revela um momento de interação social mediado pela literatura, em que a criança utiliza a narrativa como ponto de partida para criar um diálogo pessoal e empático com o outro. A pergunta demonstra compreensão da personagem, identificação emocional com a situação e iniciativa comunicativa — aspetos fulcrais no desenvolvimento da oralidade e das competências socio emocionais (DGE, 2018). Este tipo de participação é valorizado enquanto indicador de desenvolvimento interpessoal e de capacidade para dialogar com sentido.
7	Sala de atividades	10h15	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Após a leitura do livro “O Coala que Foi Capaz”, numa roda de conversa, as crianças foram motivadas a descrever como se sentem quando estão com medo. Uma criança disse: “Eu fico a tremer e quero ir ter com a mãe.”	Atividades	A evocação de sentimentos pessoais através da linguagem oral contribui para o desenvolvimento da competência emocional e comunicativa (Denham & Burton, 2003). O uso da narrativa literária como estímulo é uma estratégia eficaz para esta faixa etária.

8	Sala de atividades	15h00	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Após a leitura de “O Coala que Foi Capaz”, durante a realização de uma atividade relacionada com a história, uma criança que inicialmente estava tímida começou a partilhar: “Eu também fiquei com medo no escuro, mas depois tive coragem.” O mediador reforçou positivamente o comentário com um sorriso e incentivo verbal.	Atividades	O livro serve como suporte para a expressão de emoções pessoais, facilitando o desenvolvimento da linguagem oral relacionada com a autoexpressão e regulação emocional (Denham, 2006). O papel do adulto na validação e incentivo da fala é crucial para a construção de competências socio emocionais
Dia 20 de novembro de 2024						
9	Sala de atividades	10h15	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante um conflito por um brinquedo, a educadora estagiária mediou a situação pedindo às crianças para explicarem o que sentiam e o que gostariam. As crianças usaram frases simples para se expressarem.	Interação adulto-crianças	O uso da linguagem para resolver conflitos promove o desenvolvimento socio emocional e a capacidade de regulação emocional (Denham & Burton, 2003). A intervenção da educadora estagiária foi crucial para facilitar a expressão verbal.
Dia 26 de novembro de 2024						
10	Sala de atividades	09h30	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura de “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, o mediador colocou questões para as crianças responderem. Uma criança respondeu com clareza à pergunta: “O que devemos fazer para respeitar os amigos?” dizendo: “Não devemos gritar nem bater.”	Interação adulto-crianças	Este momento demonstra a compreensão do conteúdo lido e a capacidade de formular respostas coerentes, indicadores fundamentais do desenvolvimento da

						linguagem oral e da compreensão auditiva (Kuhl, 2004). A interação dirigida promove a reflexão e a articulação de ideias, essenciais para o desenvolvimento cognitivo na pré-escola.
11	Sala de atividades	09h35	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura do livro “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, o mediador encorajou as crianças a repetirem frases-chave. Uma criança citou a frase “Devemos ser gentis” várias vezes, melhorando progressivamente a pronúncia.	Interação adulto-crianças	A repetição oral, associada à escuta ativa, favorece o desenvolvimento da fluência verbal e a articulação correta das palavras (Sénéchal & Cornell, 1993). O encorajamento constante da educadora é um fator facilitador importante.
12	Sala de atividades	09h45	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura de “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, observou-se que as crianças mantiveram atenção por cerca de 15 minutos, participando com perguntas e comentários.	Atividades	A atenção sustentada durante a leitura é essencial para a assimilação da linguagem oral e para o desenvolvimento cognitivo (Berk, 2009). O ritmo e a dinâmica da leitura são fatores facilitadores.
13	Sala de atividades	09h45	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Numa roda de conversa sobre o livro lido, as crianças tiveram de se ouvir umas às outras antes de responder, praticando a escuta ativa e a interação verbal.	Atividades	A escuta ativa é fundamental para o desenvolvimento da comunicação eficaz e das competências sociais na infância (Rogers & Farson, 1957)

14	Sala de atividades	09h45	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	<p>Após a leitura partilhada do livro “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, o mediador propôs um breve momento de reflexão em roda. Uma criança comentou, em voz audível para o grupo: “Temos de ser amigos uns dos outros como no livro!”</p>	Atividades	<p>A criança faz uma leitura interpretativa do conteúdo do livro, retirando uma mensagem-chave e reformulando-a com as suas próprias palavras. Este tipo de comentário revela compreensão ética e capacidade de generalizar valores a partir da narrativa, o que está alinhado com os objetivos do domínio da formação pessoal e social definidos pelas OCEPE (2016). Também se observa competência discursiva e uso da linguagem para argumentar e explicar, o que indica desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado à faixa etária.</p>
15	Sala de atividades	09h50	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	<p>Num momento em que cada criança falou sobre o que gostava no livro “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, algumas crianças demonstraram timidez inicial, mas ganharam confiança ao ouvir os colegas.</p>	Autonomia	<p>A prática regular da expressão oral em grupo contribui para o aumento da autoconfiança e da competência comunicativa (Bruner, 1997). O ambiente de apoio é essencial para que as crianças se sintam seguras a falar.</p>

16	Sala de atividades	10h	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Após a leitura do livro “Respeitem-se e Tratem-se Bem”, as crianças foram incentivadas a falar sobre exemplos de respeito no dia a dia. Uma criança disse: “Eu oiço o meu amigo e deixo-o dizer” (fazendo referência à música que aprenderam sobre o respeito)	Atividades	A utilização da linguagem para descrever situações concretas promove a construção de significados e a aplicação prática dos conceitos sociais (Vygotsky, 1998). Este exercício contribui para a socialização e desenvolvimento do discurso coerente.
Dia 3 de dezembro de 2024						
17	Sala de atividades	9h45	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura do livro “A Gratidão é o Meu Superpoder”, o mediador parou várias vezes para explicar o significado de palavras como “gratidão” e “superpoder”. Uma criança repetiu várias vezes “gratidão”, tentando imitar a pronúncia e associando a palavra a um gesto de abraço.	Atividades	A repetição e associação de palavras a gestos facilita a aprendizagem lexical e a memorização (Weinberg, 2015). A mediação da educadora neste momento é fundamental para o desenvolvimento do vocabulário ativo, que é essencial na faixa etária pré-escolar (Beck & McKeown, 2007). A linguagem corporal reforça o significado e ajuda a criança a relacionar palavra e conceito.
18	Sala de atividades	10h	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Após a leitura de “A Gratidão é o Meu Superpoder”, as crianças participaram num diálogo mediado sobre o significado da gratidão, partilhando exemplos do dia a dia.	Atividades	O diálogo mediado facilita a construção do significado e a ampliação do repertório lexical (Alexander, 2008). A partilha de exemplos pessoais fortalece a compreensão e o envolvimento.

19	Sala de atividades	10h05	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	<p>No final da sessão, o mediador pediu que as crianças contassem, com as suas palavras, o que tinham aprendido no livro “A Gratidão é o Meu Superpoder”. Uma criança relatou: “Aprendi que dizer obrigado é ser feliz e fazer os outros felizes.” Outra acrescentou: “Eu gosto de dizer obrigado à minha mãe.”</p>	Interação adulto-crianças	<p>Este momento promove a reconstrução ativa da narrativa e a prática da linguagem oral em contexto comunicativo (Bruner, 1997). A capacidade de reformular a mensagem do livro em linguagem própria é sinal de desenvolvimento linguístico avançado para a idade e demonstra compreensão significativa.</p>
20	Sala de atividades	9h45	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	<p>No contexto de uma leitura em pequeno grupo do livro “A Gratidão é o Meu Superpoder”, o mediador fez pausas na leitura para permitir a observação das ilustrações. Uma das crianças, após visualizar a imagem da personagem a sorrir e abraçar a mãe, comentou espontaneamente: “Ela ficou feliz porque agradeceu à mãe”. A frase foi proferida com entoação afirmativa e acompanhada de um sorriso.</p>	Atividades	<p>A criança revela capacidade de estabelecer relações de causa e efeito e de construir frases completas, revelando progresso ao nível da expressão verbal. A construção de significados através do texto e da imagem indica compreensão da mensagem do livro e capacidade para associar ações com emoções, um dos pilares do desenvolvimento da oralidade e da competência emocional no pré-escolar (OCEPE, 2016; Brito &amp; Roldão, 2014). Este tipo de verbalização é promovido através de estratégias de mediação que envolvem pausa, escuta ativa e diálogo.</p>

21	Sala de atividades	10h	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura do livro “A Gratidão é o Meu Superpoder, as crianças foram convidadas a completar frases e a responder a perguntas. Participaram com entusiasmo e fizeram perguntas.	Atividades	O envolvimento ativo das crianças durante a leitura é fundamental para o desenvolvimento da compreensão e da linguagem oral (Isbell <i>et al.</i> , 2004). O estímulo à participação aumenta a motivação e o interesse.
22	Sala de atividades	9h50	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura de “A Gratidão é o Meu Superpoder”, o mediador fez perguntas e pediu para as crianças levantarem a mão para responder. A maioria participou, demonstrando atenção e interesse pelo conteúdo.	Interação adulto-crianças	A prática da escuta ativa é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e compreensão auditiva (Roberts, 2008). A estratégia do mediador de envolver as crianças com perguntas diretas estimula o foco e a participação ativa.
Dia 12 de dezembro de 2024						
23	Sala de atividades	10h	Educadora estagiária e grupo de 10 crianças (3-6 anos)	Durante a leitura do livro “O Leão que Temos Cá Dentro”, o mediador introduziu/ reforçou palavras como “coragem”, “medo” e “amigo”. As crianças repetiram as palavras e fizeram perguntas sobre o significado.	Atividades	A introdução deliberada de vocabulário novo durante a leitura estimula a ampliação do léxico e favorece o desenvolvimento lexical (Beck, McKeown & Kucan, 2002). O interesse das crianças indica a eficácia da mediação adulta.

**Anexo 4 – Planificações das atividades em JI**

<b>Instituição:</b>							
<b>Sala/Grupo:</b> Jardim de infância, dos 3 aos 6 anos				<b>Data/Período:</b> 12 a 15 de novembro de 2024			
Momento da rotina	Aprendizagens a promover	Área de conteúdo/Domínio	Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos		Avaliação
					Materiais	Humanos	
Terça-feira de manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e o oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, apresentar o livro e realizar a leitura da história "<i>O Leão Que Temos Cá Dentro</i>" de Rachel Bright;</li> <li>- Após a leitura da história, discutir com as crianças o que significa ser corajoso e ajudar os outros;</li> <li>- Discutir com as crianças e registar exemplos de pequenos atos de coragem e cidadania que eles podem fazer no dia a dia, ditas pelas crianças.</li> <li>- Registar as ideias num cartaz.</li> </ul>	- Grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro "<i>O Leão Que Temos Cá Dentro</i>" de Rachel Bright;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Materiais riscadores.</li> </ul>	- Equipa educativa da sala.	- Observar a capacidade de cada criança em proporção de participação positiva e cidadania.

<p>Terça-feira à tarde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e o oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a história lida de manhã, assim como a roda de conversa sobre a importância da mesma;</li> <li>- Depois disto, sugerir às crianças formarmos um “Clube dos Corajosos” onde cada criança escolhe uma responsabilidade para uma semana, como, por exemplo, ser o “ajudante da arrumação” ou o “amigo que acalma”;</li> <li>- Depois de decidirmos quais serão as responsabilidades que vamos distribuir, iremos escrevê-las numa cartolina que representará o nosso clube dos corajosos;</li> <li>- Ao longo da semana, cada criança recebe uma dessas responsabilidades por dia e, no fim de cada dia, explica o que fez enquanto teve este papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o interesse das crianças em assumir papéis e a capacidade de cumprir a responsabilidade ao longo do dia.</li> </ul>
----------------------------	---	---	---	--	--	---	---

<p>Quarta-feira de manhã</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, perguntar às crianças se sabem o que é uma caixa de sugestões e para que serve;</li> <li>- De seguida, a partir das respostas dadas pelas crianças, introduzir o conceito que iremos trabalhar a partir de uma caixa que teremos de decorar para se tornar na nossa caixa de sugestões;</li> <li>- Dividindo as crianças em pequenos grupos, cada grupo escolhe alguma coisa que queira fazer para decorar a caixa;</li> <li>- Depois da parte da decoração, cada grupo deve, em conjunto, pensar numa coisa que gostava de melhorar na sala;</li> <li>- Esta caixa servirá para que, posteriormente, as crianças colaborem para colocar estas ideias em prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenos grupos (5 crianças)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Tecidos;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Pinceis;</li> <li>- Uma caixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a capacidade de trabalhar em grupo para melhorar o ambiente comum e de valorizar as contribuições de todos.</li> </ul>
------------------------------	---	---	---	--	---	---	--

<p>Quinta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que lhes colocam;</li> </ul>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, incentivar uma roda de conversa com as crianças sobre a importância dos nossos atos e sobre como todos temos de contribuir para manter a nossa sala e os nossos espaços cuidados;</li> <li>- De seguida, em pares, as crianças realizam tarefas específicas que ajudam a organizar e cuidar da sala ou do espaço exterior (ex: arrumar livros, separar os brinquedos, organizar a sala de alguma outra forma que sugiram, pôr a mesa do almoço, etc);</li> <li>- Cada par escolhe uma tarefa e, no fim da tarde, partilham como foi ajudar e cuidar do ambiente que nos rodeia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais adaptados às tarefas escolhidas pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a participação e a responsabilidade das crianças ao cuidar do espaço partilhado.</li> </ul>
---------------------	--	---	---	---	---	---	---

Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultura;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e o oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, iniciar uma roda de conversa para relembrar os atos de coragem e cidadania realizados ao longo da semana;</li> <li>- Depois disto, em conjunto, realizar um cartaz onde registaremos todas essas ações através de palavras e desenhos, para que fiquem registadas semanalmente;</li> <li>- Para terminar o dia, faremos uma pequena reunião para decidir o que faremos na próxima semana e para conversar sobre o que mais gostaram e menos gostaram na semana que passou.</li> </ul>	- Grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Lápis e canetas.</li> </ul>	- Equipa educativa da sala.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o envolvimento das crianças e a capacidade de reflexão sobre a importância das suas ações no grupo.</li> </ul>
-------------	--	---	--	-----------------	--	-----------------------------	--

<b>Instituição:</b>							
<b>Sala/Grupo:</b> Jardim de infância, dos 3 aos 6 anos				<b>Data/Período:</b> 19 a 22 de novembro de 2024			
Momento da rotina	Aprendizagens a promover	Área de conteúdo/Domínio	Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos		Avaliação
					Materiais	Humanos	
Terça-feira de manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e o oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, realizar uma atividade de pré-leitura – Apresentar a capa do livro “<i>O coala que foi capaz</i>” de Rachel Bright sem revelar o título e perguntar às crianças o que acham que vai acontecer nesta história e quem acham que é a personagem da capa, realizando o registo das previsões num cartaz dividido entre “Antes de ouvirmos a história” e “Depois de ouvirmos a história”;</li> <li>- De seguida, realizar a leitura da história;</li> <li>- Após a leitura, promover uma roda de conversa em que as crianças discutam quais as diferenças e semelhanças do que achavam que ia</li> </ul>	- Grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “<i>O coala que foi capaz</i>” de Rachel Bright;</li> <li>- Cartolina;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos e nos momentos de pré-leitura e leitura;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos dos diálogos.</li> </ul>

			<p>acontecer perante o que realmente aconteceu na história, preenchendo a outra metade do cartaz através do reconto da história;</p> <p>- Ainda durante a roda de conversa, dialogar com as crianças sobre o que é que acham que o coala aprendeu, se acham que já estiveram em alguma situação parecida com a do coala, se já tiveram medo de experimentar alguma coisa nova, etc...</p>				
Terça-feira à tarde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em pequenos grupos as crianças discutem de que forma ajudariam o coala a descer da árvore, fazendo o registo numa cartolina com as ideias de todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenos grupos (5 crianças);</li> <li>- Grande grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e registo dos diálogos entre os grupos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>

<p>Quarta-feira de manhã</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e o oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, relembrar a história lida no dia anterior e, no seguimento do diálogo sobre o tema da história, falar sobre o medo e sobre como o podemos enfrentar;</li> <li>- De seguida, em pequenos grupos, construir um “mapa dos medos”, onde as crianças desenham e escrevem ou ditam um medo que tenham, discutindo com o grupo formas de ajudar superá-los;</li> <li>- Depois do mapa com todos os medos registados, apresentar às crianças situações possíveis com os diversos medos e perguntar que soluções arranjariam para essas situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Pequenos grupos (5 crianças)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e registo dos diálogos entre os grupos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>
------------------------------	--	---	---	---	---	---	--

<p>Quinta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que lhes colocam;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e o oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembrando a história e a ações da semana passada, juntamente com as desta semana, escolher algumas sugestões da nossa caixa das sugestões (dadas pelas crianças) ;</li> <li>- Em pequenos grupos de cada vez, sem medo e com coragem, realizar um plano de ação para percebermos como é que vamos pôr estas sugestões em prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Pequenos grupos (5 crianças).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Materiais adaptados às sugestões escolhidas pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e registo dos diálogos;</li> <li>- Observação das interações e sugestões.</li> </ul>
---------------------	---	---	---	--	---	---	--

Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao longo do dia, perante as sugestões escolhidas e o plano de ação elaborado no dia anterior, em pequenos grupos, com a ajuda de toda a equipa educativa, começar a agir para pôr em prática as sugestões;</li> <li>- No fim do dia, promover uma roda de conversa para debater o que já conseguimos mudar e o que ainda falta mudar, assinalando as alterações no nosso plano de ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenos grupos (5 crianças);</li> <li>- Grande grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais adaptados às sugestões escolhidas pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e registo dos diálogos;</li> <li>- Observação da capacidade de agir nas mudanças;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>
-------------	---	---	---	--	---	---	--

<b>Instituição:</b>							
<b>Sala/Grupo:</b> Jardim de infância, dos 3 aos 6 anos				<b>Data/Período:</b> 26 a 29 de novembro de 2024			
Momento da rotina	Aprendizagens a promover	Área de conteúdo/Domínio	Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos		Avaliação
					Materiais	Humanos	
Terça-feira de manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, iniciar uma atividade de pré-leitura em que pergunto às crianças se já ouviram falar sobre o respeito, realizando pequenas entrevistas onde a pergunta-chave será “o que acham que é o respeito?”;</li> <li>- Fazer com as crianças o registo escrito do que elas sabem inicialmente sobre o respeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Materiais riscadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos e no momento de pré-leitura;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>
Quarta-feira de manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</li> <li>- Área do Conhecimento do Mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, relembrar a conversa do dia anterior sobre o que achamos que é o respeito;</li> <li>- Depois disto, realizar a leitura do livro “<i>Respeitem-se e tratem-se bem</i>” de Luísa Serrano,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Pequenos grupos (5 crianças).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “<i>Respeitem-se e tratem-se bem</i>” de Luísa Serrano;</li> <li>- Cartões com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos e no momento de leitura;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> </ul>		<p>começando por apresentar o livro e perguntar o que veem na capa, qual é que acham que será o título da história e se sabem que palavras são aquelas na capa (nome da autora, editora, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De seguida, com as crianças divididas em pequenos grupos, chamar um grupo de cada vez para realizar um jogo relativo às emoções;</li> <li>- O jogo será composto por diversos cartões com imagens de rostos que representem diferente emoções (felicidade, tristeza, raiva, etc.), tendo como objetivo que cada criança escolha um cartão e explique, com palavras ou gestos, uma situação em que se sentiram daquela forma em relação ao respeito;</li> <li>- Além disto, permitir que as crianças expressem as suas ideias e sentimentos</li> </ul>		<p>diferentes emoções;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Materiais riscadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos dos diálogos;</li> <li>- Registos das respostas.</li> </ul>
--	---	--	--	--	--	--

	- Conhecer e respeitar a diversidade cultural.		sobre as diferentes emoções, praticando a linguagem oral de forma simples e lúdica; - Registrar por escrito as diversas respostas.				
Quarta-feira à tarde	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.	- Área de Formação Pessoal e Social; - Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	- Como atividade de pós-leitura, retomando a atividade de pré-leitura, voltar a fazer a pergunta “o que é o respeito?”, discutindo com as crianças o que é que aprenderam de novo sobre o respeito através da leitura deste livro e do jogo realizado, fazendo os registos das novas ideias, comparando-as com as iniciais.	- Grande grupo; - Individual.	- Papel; - Materiais riscadores.	- Equipa educativa da sala.	- Observação da interação nos diálogos, assim como a capacidade de explicar o que aprenderam; - Registos fotográficos; - Registos escritos.

<p>Quinta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, relembrar a história lida esta semana e tudo o que aprendemos até agora;</li> <li>- De seguida, através das respostas dadas pelas crianças no jogo realizado de manhã, montar um “coração do respeito” dividido em duas metades – uma feliz e uma triste;</li> <li>- Cada criança deve desenhar um coração e, com a ajuda da equipa educativa, escrever uma das respostas no seu coração;</li> <li>- Depois de todas as respostas estarem escritas em pequenos corações, cada criança deve colocar o seu coração na metade do coração do respeito a que acha que aquela resposta pertence - a um momento feliz ou triste, explicando o porquê.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais riscadores;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Tesouras;</li> <li>- Cola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>
---------------------	--	---	--	--	---	---	---

<p>Sexta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para terminar a nossa semana de forma que o respeito seja sempre mantido na nossa sala, conversar com as crianças sobre o que acham que é crucial que aconteça para que o respeito seja mantido;</li> <li>- A partir desta conversa, criar um cartaz com as regras de respeito da nossa sala, em que as crianças escrevem ou ditam as regras e desenham no cartaz para, posteriormente, expormos na sala. Cada regra será decidida pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Lápis e canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>
--------------------	--	---	--	---	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li><li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</li></ul>						
--	--	--	--	--	--	--	--

<b>Instituição:</b>							
<b>Sala/Grupo:</b> Jardim de infância, dos 3 aos 6 anos				<b>Data/Período:</b> 3 a 6 de dezembro de 2024			
Momento da rotina	Aprendizagens a promover	Área de conteúdo/Domínio	Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos		Avaliação
					Materiais	Humanos	
Terça-feira de manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, introduzir o tema da gratidão e a leitura que irei realizar de seguida - mostrar a capa do livro e perguntar o que acham que está lá escrito, depois explicar o que está escrito e perguntar se sabem o que é a gratidão e, se sim, para darem exemplos de quando a sentiram;</li> <li>- Após este momento de diálogo, iniciar a leitura do livro <i>"A gratidão é o meu super poder"</i> de Alícia Ortego e fazer pequenas pausas para perguntas, como por exemplo: "O que acham que vai acontecer agora?" ou "Já sentiram algo parecido?", de forma</li> </ul>	- Grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>"A gratidão é o meu super poder"</i> de Alícia Ortego;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos e nos momentos de pré-leitura e leitura;</li> <li>- Registos escritos dos diálogos;</li> <li>- Registo escrito do reconto;</li> <li>- Registos fotográficos.</li> </ul>

	<p>eficazmente de modo adequado à situação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</li> </ul>		<p>a ajudar as crianças a conectarem-se com a história;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividindo as crianças em pequenos grupos (5 crianças), incentivar que façam o reconto da história, associando-a aos seus próprios exemplos de gratidão;</li> <li>- Registrar o reconto por escrito com as crianças.</li> </ul>				
Quarta-feira de manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>- Compreender mensagens orais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, lembrar a história lida no dia anterior e apresentar às crianças um pote que será o nosso “Pote da gratidão”;</li> <li>- Depois de explicar às crianças que este pote irá servir para o enchermos de exemplos de gratidão, dividir as crianças em pequenos grupos (5 crianças) e pedir que cada uma dite e/ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Pequenos grupos (5 crianças).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um pote;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Materiais riscadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos dos diálogos;</li> <li>- Registos das respostas;</li> <li>- Observação da capacidade de uso da linguagem oral</li> </ul>

	<p>em situações diversas de comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</li> </ul>		<p>desenhe e/ou escreva algo pelo qual se sinta grata;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de todos terem desenhado e/ou escrito, incentivar as crianças a partilharem e explicarem o que escolheram para colocar no pote da gratidão, promovendo o uso da linguagem oral;</li> <li>- Depois das partilhas de todos dentro de cada grupo, perguntar se acham que alguns dos exemplos se associam aos da história, pedindo que expliquem.</li> </ul>				<p>nos momentos necessários.</p>
<p>Quarta-feira à tarde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Estabelecer relações entre a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembrando o que todos foram dizendo para colocar no nosso pote da gratidão, decidir com as crianças quais são as palavras-chave das coisas pelas quais estamos gratos;</li> <li>- Organizar estas coisas pelas quais estamos gratos em categorias (pessoas, boas condições, etc.) e fazer uma ponte para o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenos grupos (5 crianças).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Materiais riscadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>

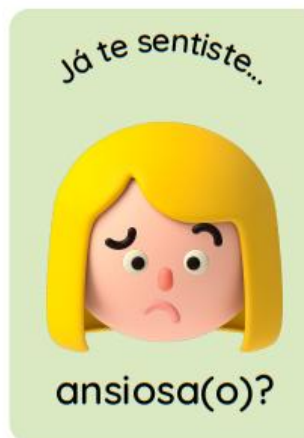
	<p>escrita e a mensagem oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</li> </ul>		<p>facto de também termos de agradecer a pessoas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Numa cartolina, registar, com a ajuda das crianças, as palavras-chave decididas.</li> </ul>				
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o acolhimento, apresentar a cartolina com as palavras-chave às crianças e perguntar se ainda se recordam do que está lá escrito e pedir que leiam o que diz lá, promovendo assim um momento de diálogo;</li> <li>- De seguida, perguntar às crianças se sabem o que é um postal e o que precisa de ter um postal (selo, destinatário, remetente, mensagem, morada...);</li> <li>- Depois de as crianças perceberem o que é um postal, dividindo as crianças em pequenos grupos (5 crianças),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Pequenos grupos (5 crianças);</li> <li>- Individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais riscadores;</li> <li>- Postal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa educativa da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Registos escritos.</li> </ul>

	<p>modo adequado à situação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferentes palavras numa frase;</li> <li>- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;</li> <li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância;</li> <li>- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.</li> </ul>		<p>entregar um postal a cada criança, explicando que vão ter de fazer um desenho no sítio onde estaria colado o selo, assim como vão ter de decidir a quem querem escrever um “postal de agradecimento”, no qual irão escrever a alguém a agradecer por algo pelo qual são gratos, colocando o seu nome, o nome da pessoa a quem se destina o postal e a mensagem que querem enviar à pessoa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois disto, incentivar as crianças a explicarem o porquê de terem escolhido aquela pessoa e explicar que vão ter de levar o postal para entregar à pessoa, em vez de enviarmos pelo correio.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--	--	--

Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de Formação Pessoal e Social;</li> <li>- Área da expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para terminar a nossa semana, após o acolhimento, promover um diálogo com as crianças, perguntando se entregaram os postais às pessoas para quem os escreveram e quais foram as reações, conversas, etc.;</li> <li>- Depois de recordarmos tudo o que fizemos e aprendemos esta semana em relação à gratidão, ensinar às crianças uma música para consolidar a gratidão: <b>"A Canção da Gratidão"</b> Eu agradeço, de coração, pelo carinho e pelo pão. Agradeço ao céu e ao mar, e aos amigos para brincar! Agradeço ao sol que me aquece, e à mãe que me faz sorrir. Agradeço aos amigos que abraçam, com gratidão vou sempre seguir! Eu agradeço, de coração, pelo carinho e pelo pão.</li> </ul>	- Grande grupo.	- Canção da gratidão.	- Equipa educativa da sala.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da interação nos diálogos;</li> <li>- Registos fotográficos.</li> </ul>
-------------	--	---	--	-----------------	-----------------------	-----------------------------	---

			Agradeço ao céu e ao mar, e aos amigos para brincar!				
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 5 – Cartões do jogo das emoções



## **Anexo 6 - Diálogos**

### **1) Registo dos diálogos após a 1.<sup>a</sup> sessão (*O leão que temos cá dentro*)**

#### **i) Discussão sobre o que significa ser corajoso**

**Eu:** Então, o que é que vocês acham que significa ser corajoso?

**Criança 1 :** É não ter medo!

**Eu:** Sim, muito bem! Mas será que ser corajoso é só não ter medo?

**Criança 2:** Eu acho que é enfrentar o medo mesmo quando o temos.

**Eu:** Boa, isso mesmo!! Ser corajoso não é só não termos medo, é enfrentarmos o medo. Quem mais quer dar um exemplo de coragem?

**Criança 3:** O rato foi corajoso quando foi falar com o leão!

**Eu:** Pois foi! Então e será que só os animais grandes, como o leão, é que podem ser corajosos e grandes por dentro?

**Criança 4:** Não! O rato é pequenino e foi corajoso e depois sentiu-se grande por dentro!

**Eu:** Exatamente! Todos podemos ser corajosos, independentemente do nosso tamanho.

#### **ii) Discussão sobre exemplos de pequenos atos de coragem**

**Eu:** Agora que já sabemos o que significa sermos corajosos, será que conseguimos pensar em alguns exemplos de pequenas coisas corajosas que podemos fazer no nosso dia a dia?

**Criança 1:** Podemos ajudar um amigo que tenha caído a brincar lá fora.

**Eu:** Boa, isso é uma excelente ideia. Ajudar alguém que precisa é um grande ato de coragem. E mais?

**Criança 2:** Também somos corajosos quando pedimos desculpa por magoarmos alguém.

**Eu:** Isso é muito corajoso também. Pedir desculpa nem sempre é fácil, mas é muito importante.

**Criança 3:** Eu ajudo o meu irmão a arrumar os brinquedos quando ele está cansado.

**Eu:** Que bom exemplo! Isso é uma forma de ser corajoso e também de ser um bom amigo e irmão.

**Criança 1:** Eu também ajudo a minha mãe a pôr a mesa mesmo quando não me apetece.

**Eu:** Isso também é coragem, claro! Porque muitas vezes a coragem está em fazermos coisas de que não gostamos, mas que sabemos que são importantes.

## **2) Exemplos de diálogos das crianças no fim do dia a relatar o que fizeram enquanto tinham estes cartões**

“Hoje eu vi se todos lavaram as mãos antes do almoço e se todos comeram tudo e ajudei os mais pequenos a comer a sopa” - **Guardiã do almoço**

“Hoje eu arrumei os brinquedos e vi se estava tudo arrumado e quando não estava ajudei a arrumar tudo” - **Ajudante da arrumação**

“Fui amiga e dei amor e fiz os amigos sorrir quando choravam” - **Amiga do sorriso**

“Fiz a X sorrir quando ela caiu e se magoou no joelho e dei-lhe beijinhos” - **Amigo que ajuda os amigos**

## **3) Diálogo da reunião semanal**

**Eu:** Vamos começar a nossa reunião. O que mais gostaram de fazer esta semana?

**Criança 1:** Gostei de ajudar a arrumar a sala dos brinquedos!

**Criança 5:** Eu gostei de lavar os pincéis porque a água ficou com muitas cores.

**Criança 6:** Gostei de usar o cartão de guardião do almoço porque vi se lavaram as mãos e se comeram tudo.

**Eu:** E o que menos gostaram de fazer esta semana?

**Criança 7:** Eu não gostei de varrer o chão porque tinha muitos papéis, foi difícil.

**Criança 8:** Eu achei difícil arrumar as peças de construção porque estavam espalhadas pela sala.

**Criança 1:** Eu não gostei quando tivemos de ficar em silêncio porque queria continuar a falar com os amigos.

**Eu:** Entendo. Agora vamos pensar juntos. O que gostavam de fazer na próxima semana?

**Criança 3:** Podemos ouvir outra história como a do leão!

**Criança 4:** Quero brincar com os amigos e com os dinossauros.

**Criança 10:** Brincar no parque!

**Eu:** Ótimas ideias! Vamos fazer isso tudo. Adorei ouvir as vossas sugestões! Estão prontos para uma semana nova e cheia de coisas divertidas?

**Crianças:** Siiiiim!

#### **4) Diálogo sobre a história do coala:**

**Eu:** O que acham que o coala aprendeu com tudo o que aconteceu?

**Criança 1:** Que não faz mal ter medo, porque dá para tentar e depois fica tudo bem.

**Criança 9:** Ele aprendeu que brincar com os amigos é melhor do que ficar sozinho!

**Criança 3:** Que se não sairmos do sítio não conseguimos ver coisas novas.

**Eu:** E vocês? Já tiveram medo de experimentar alguma coisa nova?

**Criança 9:** Eu tive medo de andar de bicicleta sem rodinhas mas depois consegui!

**Criança 1:** Eu tinha medo de experimentar jogar basquete mas depois adorei.

**Criança 6:** Eu tive medo quando vim para uma escola nova mas agora tenho muitos amigos.

**Criança 2:** Uma vez tive medo de descer o escorrega grande, mas depois foi divertido e agora vou sempre.

**Eu:** Acham que já estiveram numa situação parecida com a do coala?

**Criança 1:** Sim, porque eu às vezes não quero vir para a escola mas depois penso nos meus amigos e vou.

**Criança 4:** O coala parecia triste sozinho, eu já fiquei assim quando não quis brincar.