



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Da Palavra à Cor: A Literatura Infantil como indutor para promoção das Artes Visuais

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2025, Mariana da Conceição Rodrigues



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mariana da Conceição Rodrigues

Da Palavra à Cor: A Literatura Infantil como indutor para promoção das Artes Visuais

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Trabalho realizado sob a coorientação da Professora Doutora Susana Alexandra Marques
Ribeiro

Novembro, 2025

Agradecimentos

Este relatório final representa o culminar de uma etapa muito importante da minha vida académica, marcada por aprendizagens, desafios e crescimento pessoal e profissional. Este trabalho simboliza a consolidação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de competências que me permitirão enfrentar desafios profissionais no futuro.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais e à minha família que me apoiaram ao longo de toda a minha vida, estando sempre ao meu lado nos momentos de maior desafio. Em especial, à minha prima Patrícia, que é minha irmã de coração, pelo suporte constante e pela disponibilidade em estar presente sempre que precisei.

Agradeço ao meu namorado, Tiago, que esteve sempre presente nos momentos mais difíceis de braços abertos para me abraçar, por acreditar em mim mesmo quando eu própria duvidava e por me lembrar do meu valor.

Às minhas amigas da banda filarmónica – Cláudia, Bia e Petra – e às minhas colegas de curso pela amizade e apoio ao longo desta jornada. O vosso incentivo foi essencial para o meu crescimento pessoal e para ultrapassar cada desafio.

À professora supervisora de estágio, Isabel Borges, e à educadora Micaela, que me ajudaram no momento mais difícil do meu percurso académico. Agradeço também a todos os locais de estágio por onde passei.

Aos meus orientadores, professor Pedro Balaus Custódio e professora Susana Ribeiro pela orientação e apoio prestados ao longo de todas as etapas deste relatório. O tempo e dedicação que disponibilizaram, sempre com prontidão para qualquer esclarecimento, foram determinantes para a realização deste trabalho.

Por fim, um agradecimento muito especial às crianças que participaram neste estudo, pois sem a sua colaboração este relatório não teria sido possível.

Muito obrigada a todos!

Da Palavra à Cor: A Literatura Infantil como indutor para promoção das Artes Visuais

Resumo: Este trabalho teve como principal objetivo analisar e compreender a articulação entre a literatura infantil e as Artes Visuais, reconhecendo o seu potencial para promover aprendizagens significativas no contexto da Educação Pré-Escolar. A intervenção fundamentou-se nas OCEPE e nos modelos pedagógicos da instituição, valorizando sempre a criatividade, a imaginação e sobretudo a expressão livre das crianças.

A prática educativa consistiu numa sequência didática de três sessões, realizadas com crianças entre os quatro e os cinco anos. As atividades envolveram a leitura de histórias e a realização de produções plásticas, privilegiando a interdisciplinaridade entre diferentes áreas de conteúdo. As sessões decorreram maioritariamente em espaços exteriores, com recurso a materiais diversificados e estratégias sensoriais, fomentando o gosto pela leitura, a expressão artística e a autonomia.

A avaliação foi realizada através da observação das interações, da análise das produções das crianças e sobretudo da reflexão dos processos criativos. Os resultados evidenciam o envolvimento ativo, a partilha de ideias e a valorização dos interesses do grupo, aspetos que contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Apesar das dificuldades relacionadas com o tempo reduzido da intervenção e as faltas de algumas crianças, os objetivos delineados foram alcançados.

Em suma, a integração entre a literatura infantil e as Artes Visuais constitui uma prática pedagógica enriquecedora, promotora da criatividade e do pensamento crítico, reforçando o papel do educador como mediador de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Literatura infantil, Artes Visuais, Criatividade, Imaginação, Educação Pré-Escolar.

From Word to Color: Children's Literature as an inductor for the promotion of Visual Arts

Abstract: This study aimed to analyse and understand the relationship between children's literature and Visual Arts, recognizing their potential to promote meaningful learning experiences in Early Childhood Education. The intervention was grounded the OCEPE and in the pedagogical models of the institution, consistently valuing creativity, imagination, and, above all, children's free expression.

The educational practice consisted of a didactic sequence of three sessions carried out with children aged between four and five years old. The activities involved storytelling and the creation of visual artworks, emphasizing interdisciplinarity across different areas of learning. The sessions took place mainly in outdoor spaces, using diverse materials and sensory strategies that fostered a love of reading, artistic expression, and autonomy.

The evaluation was conducted through the observation of interactions, the analysis of the children's artistic productions, and the reflection on their creative processes. The results revealed active engagement, idea sharing, and appreciation of the group's interests, factors that contributed to cognitive, social, and emotional development. Despite the challenges related to the short duration of the intervention and the occasional absences of some children, the established objectives were successfully achieved.

In conclusion, the integration of children's literature and Visual Arts constitutes an enriching pedagogical practice that promotes creativity and critical thinking, reinforcing the educator's role as a mediator of meaningful learning experiences.

Keywords: Children's Literature, Visual Arts, Creativity, Imagination, Early Childhood Education.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	4
1.1 Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Criança	5
1.2 Papel da Literatura no Estímulo à Imaginação e Criatividade	8
CAPÍTULO II – AS ARTES VISUAIS COMO FORMA DE EXPLORAÇÃO E APRENDIZAGEM	12
2.1 Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e os seus Benefícios	13
CAPÍTULO III – INTEGRAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COM AS ARTES VISUAIS	16
3.1 A Literatura como Ponto de Partida para Atividades Artísticas	17
PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA	20
CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	22
4.1 Caracterização da Instituição	24
4.2. Equipa Educativa	25
4.3. Pedagogia do Jardim de Infância	25
4.3.1. Modelo Pedagógico Montessori	26
4.3.2. Pedagogia Waldorf	28
4.3.3. Metodologia de Trabalho de Projeto	30
4.4. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Sala	31
4.5. Método de Avaliação	32
4.6. Caracterização do grupo	33
4.7. Organização do ambiente educativo: espaço e materiais	34
4.8. Organização e gestão do tempo e Rotinas	36
4.9. Ambiente Educativo	36
CAPÍTULO V – PERTINÊNCIA DO ESTUDO	38
5.1 Identificação do estudo	40
5.2 Objetivos	41
CAPÍTULO VI – INTERVENÇÃO	43

6.1. Participantes	45
6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	45
6.2.1. Observação direta.....	46
6.2.2. Registo Audiovisual.....	46
6.2.3. Grelhas de Avaliação das Aprendizagens.....	47
6.2.4. Produções das Crianças	47
6.3. Descrição da Prática Educativa	48
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	89
APÊNDICES.....	93

Lista de abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

Lista de figuras

FIGURA 1	35
FIGURA 2	50
FIGURA 3	50
FIGURA 4	51
FIGURA 5	51
FIGURA 6	52
FIGURA 7	53
FIGURA 8	54
FIGURA 9	55
FIGURA 10	55
FIGURA 11	56
FIGURA 12	56
FIGURA 13	61
FIGURA 14	61
FIGURA 15	62
FIGURA 16	63
FIGURA 17	63
FIGURA 18	63
FIGURA 19	64
FIGURA 20	65
FIGURA 21	66
FIGURA 22	67
FIGURA 23	67
FIGURA 24	68
FIGURA 25	68
FIGURA 26	68
FIGURA 27	68
FIGURA 28	68
FIGURA 29	68
FIGURA 30	69
FIGURA 31	69

Índice de Tabelas

TABELA 1:	36
------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. Tem como principal objetivo retratar uma sequência didática que integra a literatura infantil e as Artes Visuais, realizada no estágio em contexto de Jardim de Infância.

A intervenção pedagógica que dinamizei teve a duração de três sessões e foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Este tema surgiu a partir da observação das práticas no contexto de estágio e do interesse manifestado pelas crianças nos momentos de leitura de histórias. Além disso, constatei que nos dois locais onde estagiei não houve propostas de exploração artística associadas às histórias. Deste modo, este estudo surgiu da necessidade de compreender de que forma a integração da literatura com a expressão plástica pode estimular a criatividade e a imaginação.

O título deste relatório – Da Palavra à Cor: A Literatura Infantil como indutor para promoção das Artes Visuais – traduz a análise e as aprendizagens realizadas ao longo desta experiência e reflete o propósito de compreender como a integração destas duas áreas pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando a imaginação, a expressão livre e sobretudo o processo criativo.

Este estágio revelou-se um espaço de diversas aprendizagens, adquiridas através da observação, da implementação desta proposta pedagógica e de outras, e da reflexão constante sobre as práticas educativas.

Este relatório organiza-se em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, que integra três capítulos. O primeiro é dedicado à importância da literatura infantil na educação pré-escolar, o segundo centra-se nas Artes Visuais como forma de exploração e aprendizagem e o terceiro aborda a relação entre a literatura e as Artes Visuais. A segunda parte inclui a caracterização de instituição e do grupo de crianças, bem como a descrição da intervenção, os seus objetivos, e a análise e discussão dos resultados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1 Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Criança

A literatura infantil desempenha um importante papel no desenvolvimento global da criança, na medida em que contribui para a construção de competências linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais. Desde cedo, através do contacto com os livros, as crianças iniciam a apropriação gradual das funcionalidades da leitura e da escrita. Este processo, designado de literacia emergente, ocorre nas experiências e vivências, onde as crianças observam, imitam e interagem com outros que utilizam a linguagem escrita (Mata, 2008). Deste modo, o uso da literatura desde os primeiros anos é crucial, visto que se trata de uma fase que estabelece as bases para o percurso académico e pessoal das crianças (Silva, 2024).

Segundo Silva (2013), a componente ilustrativa dos livros infantis é essencial para a mediação entre o texto e o leitor no início do desenvolvimento linguístico. Os primeiros livros que a criança contacta – geralmente com uma composição visual profusa ou dominante – permitem uma forma “particular de leitura, ajudando a estimular e desenvolver a criatividade e a linguagem” (Silva, 2013, p. 103). Silva & Ribeiro (2017) referem que os textos narrativos aliados com as ilustrações, estabelecem uma ponte entre o universo real e o imaginário, contribuindo para a construção social, moral e estética da criança.

A literatura infantil é também um valioso instrumento para a educação em ciências, uma vez que potencia o interesse pelo conhecimento científico (Sackes et al., 2009). Por meio das histórias as crianças podem observar, formular questões, construir hipóteses e tirar conclusões (Reis et al., 2020). Além disso, os livros infantis permitem a exploração de diversas realidades e contextos, desenvolvendo na criança a capacidade de interpretação (Silva, 2024).

Na perspetiva de Mata (2008), as crianças, entre os três e os seis anos, começam a entender as funcionalidades da escrita e da leitura. Por exemplo, compreendem que os textos transmitem uma mensagem e que se lê e escreve da esquerda para a direita. A aquisição deste conhecimento é complexa, o que exige o contacto frequente com a

leitura, sobretudo em contextos significativos e prazerosos. O primeiro contacto com a leitura, geralmente, ocorre através da leitura em voz alta. Este momento é um passo muito importante para o processo de apropriação da leitura e no desenvolvimento de competências leitoras (Ramos & Custódio, 2021). Desta forma, o/a educador/a deve integrar livros, que vão ao encontro dos interesses das crianças, nas suas práticas, para estimular a curiosidade, o gosto pela leitura e a valorização das escolhas individuais das crianças (Silva & Ribeiro, 2017).

Deste modo, a leitura e a escrita devem ser práticas motivadoras e com um objetivo concreto. Assim, enquanto educador/a é essencial proporcionar às crianças livros infantis e atividades que promovam a apropriação da leitura (Mata, 2008). A leitura de histórias, é uma ferramenta pedagógica com um grande potencial, que contribui para a compreensão textual e estimula o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário (Mata, 2008). Neste processo, a dedicação do/a educador/a na seleção de livros é determinante para captar a atenção e favorecer o desenvolvimento integral das crianças (Silva & Ribeiro, 2017).

No contexto de jardim de infância deve-se assegurar o acesso a diversos livros, com diferentes formatos e materiais. Contudo, esta disponibilização não é suficiente para promover a leitura. Cabe ao/a educador/a criar experiências significativas e motivadoras baseando-se na funcionalidade da leitura no dia a dia das crianças (Ramos & Custódio, 2021).

O papel do/a educador/a, enquanto mediador da leitura, deve promover o contacto e incentivar a exploração e interpretação das histórias, de forma que as crianças reconstruam a informação e desenvolvam o prazer pela leitura (Mata, 2008). Esta mediação é igualmente crucial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, sobretudo a empatia – capacidade de compreender e partilhar as emoções dos outros (Moreira Rato & Alves Martins, 2019; Kucirkova, 2019). Este aspeto deve-se ao envolvimento com as personagens e situações narrativas (Ferreira & Silva, 2020). O/A educador/a deve promover conversas sobre as leituras que valorizem os significados dos textos, articulando os interesses e vivências das crianças para que ocorram de forma envolvente (Pereira, 2020). Assim, o/a educador/a tem de planear as

suas práticas com atividades literárias de carácter lúdico, com o objetivo de formar leitores, que não vejam a leitura como uma obrigação (Costa, 2020).

Neste sentido, contar histórias é uma prática educativa lúdica que estimula a criatividade e contribui para a formação da personalidade da criança. A articulação do tema da história com experiências das crianças, permite-lhes que reflitam sobre si próprias e desenvolvam competências afetivas, cognitivas e sociais, ou seja, funciona como um instrumento de mediação cultural e pedagógica (Mateus et al., 2013).

A motivação pela leitura advém das experiências que as crianças vivenciam com os livros. Diversos estudos referem três dimensões fundamentais para a motivação: o prazer da leitura, o valor atribuído à leitura e o autoconceito de leitor (Mata, 2008). O prazer associa-se às emoções adquiridas nas situações de leitura. Já o valor refere-se à perceção da funcionalidade e utilidade da leitura. Por fim, o autoconceito acontece quando a criança, mesmo sem saber ler, sente-se competente nos momentos de leitura, sendo essencial para compreender o processo de leitura. Estas dimensões ocorrem nas interações com o adulto e com os pares, bem como pela forma como os livros são apresentados e utilizados no quotidiano (Mata, 2008).

O uso da literatura infantil é uma prática estruturante, na medida em que fomenta a aquisição de comportamentos típicos de leitores, como o manuseamento dos livros, o olhar para o texto, a identificação de elementos gráficos e a inferência (Mata, 2008). Além disso, contribui para a curiosidade pelos livros, promove o gosto pela leitura e potencia a partilha de ideias, experiências e emoções, fortalecendo o vínculo social e afetivo (Mata, 2008).

Apesar de ainda não dominarem a leitura, o contacto precoce com os livros, aliado à interação com adultos, contribui decisivamente para o desenvolvimento da literacia, promovendo a sensibilidade estética, a imaginação, a concentração, a linguagem oral e escrita (Ferreira & Silva, 2020; Ramos & Custódio, 2021). Na mesma linha de pensamento, Silva (2013) aponta que a leitura de histórias é um recurso importante para o desenvolvimento intelectual, favorecendo a formação da sensibilidade, a estruturação da imaginação, o autoconhecimento e a capacidade reflexiva. A leitura de histórias de ficção proporciona ainda o contacto com uma diversidade de contextos e realidades,

favorecendo o desenvolvimento de competências como a expressão, o reconhecimento e a regulação emocional (Dijkic et al., 2013). Assim, a educação literária desencadeia processos neurológicos, o que permite que o cérebro reaja como se vivenciasse as emoções descritas na história.

Portanto, o contacto com leitura deve ser uma prática regular, contínua e diversificada. A criação de atividades em torno da leitura e a sua integração nas rotinas do jardim de infância, são estratégias eficazes que cultivam uma relação positiva com os livros e hábitos de leitura. Assim, a leitura de histórias deve ser uma prática dinâmica e reflexiva, que estimule a imaginação e que abra caminhos para a exploração sobre diversas temáticas (Mata, 2008). Para além do desenvolvimento linguístico, os textos narrativos são um suporte para a capacidade de resolução de problemas, na medida em que as crianças têm um papel observador das ações e emoções das personagens (Pereira, 2020)

Em síntese, a literatura infantil constitui um eixo crucial para o desenvolvimento da criança, visto que contribui para a construção da literacia, da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da identidade. O envolvimento precoce com a leitura, acompanhado por práticas pedagógicas, permite que as crianças se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, facilitando a aprendizagem formal da leitura e da escrita. A literatura infantil é a base para o percurso educativo formativo e para a construção de saberes de diversas áreas (Pereira, 2020). Assim, é importante que se reconheça que o uso da literatura infantil é uma prática pedagógica abrangente, capaz de integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, promovendo o desenvolvimento integral da criança através de uma aprendizagem verdadeiramente significativa (Mata et al., 2013).

1.2 Papel da Literatura no Estímulo à Imaginação e Criatividade

A imaginação e a criatividade são capacidades essenciais, que estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento global da criança. A literatura infantil é um importante instrumento para a estimulação destas competências, sendo capaz de promover experiências significativas que contribuem para o pensamento e a expressão.

A imaginação trata-se de uma capacidade que permite revisitar memórias do passado, apreciar o presente e explorar as possibilidades do futuro (Robinson & Aronica, 2011). Neste sentido, Vigotsky (2014) afirma que a imaginação é a base para a atividade criadora em várias dimensões como a arte, a ciência e a cultura. Robinson & Aronica (2011) atribuem à imaginação um papel estruturante para o desenvolvimento das expressões culturais e cognitivas. Na mesma perspetiva, Vigotsky (2014) afirma que a imaginação permite ir mais além do que é diretamente apreendido, articulando-se com a plasticidade cerebral e a memória.

Para complementar, a imaginação e a criatividade articulam-se com a experiência individual da criança, manifestando-se em todos os aspetos. Vigotsky (2014) refere que a imaginação apresenta duas vertentes: a reprodutiva, relacionada com a memória, e a criativa que permite a reelaboração simbólica da realidade. A junção destes dois aspetos, associada ao jogo e à atividade lúdica, estabelece uma base para o pensamento crítico ao longo da vida. Assim, para além de promoverem o desenvolvimento cognitivo, os livros fomentam a construção de significados culturais e emocionais que influenciam a forma como as crianças interpretam e recriam o mundo.

Por sua vez, a criatividade define-se como o processo de produzir/criar algo (Robinson, & Aronica, 2011). Assim, relaciona-se diretamente com a imaginação, visto que é a sua manifestação concreta. Sousa (2003) destaca que apesar de ser uma condição humana, a criatividade exige estímulo e um ambiente propício para o seu desenvolvimento. Necessita também do uso de sentimentos, emoções através de um equilíbrio entre o corpo e a mente (Robinson & Aronica, 2011). Portanto, para a sua manifestação é imprescindível um espaço de espontaneidade e liberdade, onde é possível expressar-se de forma autêntica (Sousa, 2003).

De acordo com Vigotsky (2014), a criatividade é a criação/construção de algo novo, seja uma representação do mundo exterior ou do pensamento e do sentir. A criatividade expressa-se através da linguagem, da leitura, da arte, da ciência e da técnica. Permite à criança o aprofundamento da sua imaginação, desenvolvendo a sua vida emocional e para a estimulação da linguagem, ferramenta essencial na formulação e transmissão do pensamento.

É importante distinguir estes dois conceitos. Enquanto a imaginação ocorre de modo interno e subjetivo, a criatividade é a materialização da imaginação, ou seja, o indivíduo cria aquilo que imagina. De acordo com Robinson & Aronica (2011), é possível imaginar sem necessariamente ser-se criativo, se não existir produção ou expressão visível desse imaginário. A história demonstra que o progresso e a evolução devem-se à lógica e à razão, mas também da imaginação e da criatividade. Portanto, ambas são competências essenciais para qualquer área do conhecimento, na medida em que a imaginação oferece diversas possibilidades e a criatividade transforma-as em realizações concretas (Sousa, 2003).

A literatura infantil é uma ferramenta interdisciplinar de grande valor pedagógico e importante para o estímulo da imaginação e da criatividade. Através dos livros de histórias as crianças exploram universos ficcionais e simbólicos, promovendo o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas (Araújo & Sousa, 2022). Quando as histórias são lidas ou encenadas para crianças despertam o interesse, permitem a resolução de problemas e estimulam diferentes formas de pensar – elementos cruciais para o pensamento criativo.

A estratégia de contar histórias a crianças funciona como um portal para a imaginação, permitindo-lhes aceder a realidades diferentes das suas vivências, desenvolvendo a capacidade de fantasiar e de imaginar cenas e enredos (Amaral, 2023 & Lourdes et al., 2024). Ao contactar com histórias, a criança é levada a exercitar a imaginação, criar personagens, visualizar cenários e formular soluções, ações fundamentais para o pensamento criativo. A literatura infantil assume um papel determinante para a estimulação contínua da imaginação nos primeiros anos, visto que funciona como mediação entre o real e o imaginário. Desta forma, os livros infantis contribuem significativamente para os processos de construção social, moral e literária (Silva, 2024).

Além disso, as ilustrações e as narrativas fomentam a sensibilidade estética e contribuem para a construção integrada do saber, ao envolver a razão, a emoção e a imaginação (Sousa, 2003, & Paiva, 2009). Colomer (2017) afirma que a literatura permite um olhar distinto do mundo, colocando a criança no lugar do outro e permite-lhe refletir sobre diversas situações. Deste modo, por meio da literatura é possível vivenciar várias

experiências que promovem o autoconhecimento, a empatia e a construção do espírito crítico e criativo.

Na visão de Amaral (2023), os livros infantis são um instrumento importante para a formação emocional e cognitiva, permitindo o desenvolvimento de valores morais e da apropriação simbólica. Vigotsky (2014) ressalta que a ligação com a realidade acontece através das emoções, possibilitando uma compreensão mais profunda do real.

Para Araújo & Sousa (2022), a literatura infantil tem um duplo papel educativo e estético, capaz de ensinar, informar, divertir e transformar. Portanto, o uso de histórias não se deve restringir a momentos de lazer ou gestão do comportamento. Esta deve ser entendida como uma estratégia promotora de diversas aprendizagens. Os/As educadores/as devem reconhecer o valor de contar histórias como uma atividade lúdica e pedagógica que proporcione a imaginação e a criatividade. Um ambiente que favoreça a escuta, a imaginação e a expressão simbólica contribuirá para a formação de sujeitos críticos, e criadores (Araújo & Sousa, 2022).

Portanto, a literatura deve ser utilizada para fomentar o gosto pela leitura e para construir conhecimento e pensamento crítico, na medida em que a criança invente e elabore ideias, desenvolvendo a percepção e a expressão criativa em diversas linguagens como a fala, o desenho, a música ou no jogo simbólico. O papel do/a educador/a é criar contextos de aprendizagem que valorizem a diversidade expressiva e incentivem a curiosidade e a imaginação. A relação entre o/a educador/a e a criança, mediada pela literatura infantil, é relevante, uma vez que favorece o desenvolvimento da imaginação e os processos iniciais da construção cognitiva (Silva, 2024).

A imaginação e a criatividade são competências interdependentes que podem ser estimuladas através dos livros infantis. Ao proporcionar experiências simbólicas e estéticas através das histórias, contribui-se para que a criança pense, sinta e crie, promovendo o seu desenvolvimento. Assim, a integração da literatura no contexto educativo é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa e transformadora.

CAPÍTULO II – AS ARTES VISUAIS COMO FORMA DE EXPLORAÇÃO E APRENDIZAGEM

2.1 Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e os seus Benefícios

A Educação Pré-Escolar é uma etapa fundamental para o desenvolvimento global da criança. Neste contexto, as Artes Visuais assumem um grande papel na promoção da criatividade, da expressão e da construção da identidade. As artes são um meio privilegiado de aprendizagem, permitindo à criança expressar-se de forma autêntica e significativa, numa linguagem que por vezes precede a linguagem verbal (Stern, 1987). Neste âmbito, a expressão plástica é uma área onde a criança pode observar e manipular de forma criativa, refletindo as suas emoções e pensamentos.

As atividades artísticas na infância constituem um espaço de liberdade e de descoberta para a criança, mobilizando as suas emoções de forma genuína. Stern (1974) aponta que a educação artística deve promover a expressão livre e espontânea da criança, visto que é uma necessidade básica para expressar o que não consegue verbalizar. Através do desenho, da pintura ou da modelagem, a criança consegue representar, interpretar e reelaborar a realidade, sendo uma expressão estética e terapêutica (Stern, 1987). Estas experiências contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina, do sentido estético e para a aquisição de competências de leitura e escrita, visto que promovem a aquisição de códigos gráficos que facilitarão outras aprendizagens.

Do ponto de vista pedagógico, a intencionalidade das atividades artísticas deve ir além da dimensão ilustrativa ou técnica. Para Oliveira (2017), as Artes Visuais devem ter o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da criança enquanto ser criativo, autónomo, flexível e crítico. Existem vários benefícios para a sua prática, desde a expressão de ideias e emoções, a perceção visual, o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a cooperação, que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças (Oliveira, 2017; Gil & Rocha, 2021). Devido à sua natureza transversal, as artes visuais permitem ainda integrar diversos domínios como a Matemática, o Conhecimento do Mundo, a Formação Pessoal e Social, e a Aquisição da Linguagem Escrita e Oral, reforçando a sua relevância educativa

De um modo geral, as crianças gostam de realizar atividades artísticas, quando lhes é proporcionado um espaço seguro para a manifestação de sentimentos e emoções e para

a construção da sua identidade. Neste sentido, Sousa et al. (2022) referem que os momentos de expressão plástica na infância são muito significativos porque influenciam a identidade das crianças e também as práticas dos/as educadores/as.

Nesta linha de pensamento, Bila (2016) evidencia que o processo criativo envolve as dimensões sensoriais, afetivas, motoras e cognitivas, e que, quando o ritmo da criança é respeitado, torna-se numa experiência prazerosa, educativa e expressiva. Elementos como o espaço, o tempo, os materiais e o papel do/a educador/a são determinantes para a realização do processo criativo. Portanto, o/a educador/a deve assumir uma postura observadora, mediadora e sensível, de modo propiciar a liberdade de expressão e respeitar os valores e ritmos de cada criança (Stern, 1974; Bila, 2016). Assim, o/a educador/a deve incentivar durante a ação criadora, criando um ambiente para que a criança se sinta motivada, respeitada e segura, de forma que o seu processo criativo não seja vivido com receio de julgamento. É importante referir que o dever do/a educador/a não consiste em ensinar a ser criativo, mas disponibilizar conhecimentos, experiências e recursos necessários para que as crianças desenvolvam a sua criatividade autonomamente. A diversidade de recursos é crucial para a estimulação da criatividade, devendo evitar atividades que limitem a imaginação. Além disso, a flexibilidade do/a educador/a em adequar a sua prática aos interesses das crianças é essencial para o desenvolvimento integral.

Para além dos benefícios já referidos, as artes visuais estimulam o conhecimento cultural, a valorização da diversidade e o desenvolvimento da cidadania. Oliveira (2017) defende que estas práticas contribuem para a construção da identidade pessoal e social das crianças, promovendo o respeito pela diversidade e aproximando-as do património cultural.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e motor, Valenzuela & Lambrecht (2021) e Gil (2023) apresentam que atividades no âmbito das Artes Visuais contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação visual e motora e de competências como a comunicação. Estratégias como o desenho livre favorece a autoconfiança, a descoberta e a experimentação, que ajudam para a aprendizagem da escrita e da leitura (Homem et al., 2009).

É importante reconhecer que as Artes Visuais na educação pré-escolar devem ser orientadas por uma visão pedagógica e crítica, de forma a refletir sobre o seu valor educativo cultural e lúdico. Tal como defende Stern (1974), a educação artística pertence à pedagogia e não à estética com o principal intuito de desenvolver a personalidade da criança.

CAPÍTULO III – INTEGRAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COM AS ARTES VISUAIS

3.1 A Literatura como Ponto de Partida para Atividades Artísticas

A literatura infantil pode ser entendida como uma manifestação artística e de expressão cultural, que possui um valor inerente na vida das crianças. Contudo, no contexto educativo, os livros são tratados com instrumentos didáticos. De acordo com Franco & Balça (2018), a literatura infantil muitas vezes é secundarizada em relação às restantes linguagens artísticas. A falta de reconhecimento da literatura como arte nas escolas pode limitar a sua potencialidade formativa, reduzindo-a apenas a um meio para o ensino da leitura e da escrita. Ao longo dos anos tem-se observado uma tendência para a valorização do conhecimento científico em detrimento do desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, as artes visuais assim como a literatura infantil, apesar de serem áreas fundamentais para a promoção do pensamento criativo e da imaginação, por vezes são desvalorizadas. A partir do 1.º CEB, é possível verificar que algumas crianças perdem o contacto com as artes visuais. Deste modo, é importante estimular e integrar as artes de forma contínua, contribuindo para uma formação equilibrada e completa.

Franco & Balça (2018) defendem que a literatura também é arte e deve ser compreendida como um produto cultural de qualidade, capaz de assegurar às crianças experiências de leitura significativas, enriquecedoras e que fomenta a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico. É neste sentido que se torna crucial considerar que a literatura não é apenas conteúdo, devendo ser vista como linguagem estética que se relaciona com outras formas de expressão, sobretudo a expressão plástica.

Quando o/a educador/a integra a educação literária com práticas de expressão artística, promove a formação de leitores sensíveis, participativos e críticos. Trata-se de uma abordagem que valoriza a fruição leitora e a estimulação sensorial e emocional que desperta nas crianças (Franco & Balça, 2018). Esta perspetiva é reforçada pelo modelo de *Literature Based Reading Program*, cuja estrutura de pré-leitura, leitura e pós-leitura, assegura uma proposta metodológica de leitura como experiência, na qual a fase de pós-leitura é especialmente apropriada para a exploração das Artes Visuais, relacionada com o texto (Balça & Pires, 2012).

A articulação entre a literatura e as Artes Visuais estabelece um meio vantajoso que permite a promoção da educação artística e literária de um modo integrado, interdisciplinar e significativo. A partir da leitura de histórias, as crianças podem vivenciar experiências estéticas, (re)interpretar imagens e palavras, manipular diversos materiais e a refletirem sobre o que leem e sentem (Oliveira, 2021).

Desta forma, a literatura e a arte consistem em ferramentas mediadoras de processos formativos que evidenciam a escuta, a curiosidade e a singularidade de cada criança. As produções artísticas desenvolvidas a partir de diálogos com a educação literária não se limitam a ilustrar o texto, mas sim a criar diferentes sentidos e a promover o espírito criativo e reflexivo (Oliveira, 2021). A exploração das diversas linguagens verbal, visual, tátil, permite à criança mobilizar o corpo, os sentidos, a memória e a imaginação. Deste modo, as suas capacidades de comunicação e de expressão são estimuladas.

As práticas de expressão plástica realizadas depois da leitura de histórias adquirem valor pedagógico, uma vez que oferecem um ambiente de escuta ativa e liberdade criativa, que potencializa aprendizagens que integram a emoção, a imaginação e o papel ativo da criança.

A integração entre a literatura infantil e as artes visuais contribui significativamente para a construção da identidade e para o desenvolvimento integral da criança, visto que é um ser expressivo e criativo. A promoção de experiências artísticas nos primeiros anos estimula a empatia, fortalece o olhar sensível e a percepção emocional e potencializa interações positivas no ambiente educativo (Costa de Faria et al., 2016). Portanto, é fundamental reconhecer o papel da arte e da literatura como ferramentas integradoras na educação pré-escolar.

Neste sentido, Silva et al. (2025) destacam a utilização de recursos didáticos como as “caixas que mostram telas” e as “caixas que contam histórias” são instrumentos pedagógicos capazes de promover a interdisciplinaridade entre a literatura e as artes visuais. Estes recursos promovem o contacto com obras literárias e artísticas que permitem à criança observar, experimentar, criar e refletir (Silva et al., 2025).

O planeamento de práticas como estas, com objetivos pedagógicos e claros que respeitam o tempo e o ritmo de cada criança, constituem momentos propícios para o

desenvolvimento das dimensões estética e cognitiva. Além disso, permite ainda a estimulação de diversas competências ao nível literário, comunicativo, linguístico, visual e experimental (Franco & Balça, 2018). Assim, a educação artística transcende a repetição e o domínio técnico, tendo como principal objetivo valorizar a criatividade, a experimentação e o papel ativo da criança.

Em síntese, as práticas pedagógicas que reconhecem a articulação entre a literatura infantil e as artes visuais promovem a aprendizagem de diversos conteúdos e incutem nas crianças o espírito crítico e criativo. A leitura e exploração de histórias, a manipulação de materiais faz com que a criança aprenda a observar o mundo com outros olhos, questionando, imaginando diferentes perspetivas. Deste modo, a integração das histórias e das artes visuais revela-se um alicerce estruturante para uma educação mais rica e transformadora.

PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA

CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

4.1 Caracterização da Instituição

O local onde foi realizada a intervenção é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que pertence à União das Freguesias de Eiras e São Paulo de Frades, no concelho de Coimbra. Esta presta serviços nas áreas Social e Educativa – Creche e Jardim de Infância.

Os serviços de apoio à infância desenvolvem a sua atividade nas vertentes da creche, para crianças a partir dos quatro meses até aos três anos, e de jardim de infância, para crianças com idades compreendidas entre os três anos até à entrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Esta associação tem como principal finalidade criar uma Escola Inclusiva, promovendo uma qualidade educativa, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo às necessidades e potencialidades de cada criança. No ano letivo 2023/2024, a Creche era constituída por três grupos, o Berçário, a sala dos 1-2 anos (Sala Amarela) e a sala dos 2-3 anos (Sala Laranja). Já o Jardim de Infância era composto por duas salas mistas – a Sala Verde e a Sala Azul. No ano letivo referido, frequentavam 60 crianças na instituição. Sendo que a creche era constituída por 30 crianças e a o jardim de infância por 30.

O edifício na qual se insere, é uma antiga moradia que foi remodelada de forma a oferecer as condições necessárias para o seu funcionamento.

Esta IPPS proporciona às crianças algumas atividades extracurriculares, sendo estas a Expressão Motora e Musical. Cada atividade é realizada semanalmente, com a duração de uma hora. As duas atividades referidas são dinamizadas por professores especializados nessas áreas e supervisionadas pela equipa educativa.

Os objetivos específicos da atividade Expressão Motora envolvem o desenvolvimento de competências como o equilíbrio, a coordenação motora, a agilidade e a destreza de diferentes movimentos. Os objetivos passam por deslocar e saltar em diversas formas e direções, subir e descer obstáculos, realizar movimentos coordenados, fazer a cambalhota e saltar à corda. Também se destacam atividades que promovam a consciência corporal e espacial, o cumprimento de regras dos jogos e a manipulação de objetos.

Já os objetivos da Expressão Musical visam desenvolver a perceção e a expressão musical por meio da reprodução, interpretação e improvisação de motivos rítmicos e melódicos. Envolvem capacidades como reproduzir diferentes ritmos interpretar canções, marcar a pulsação e sincronizar movimentos corporais com o ritmo das músicas.

4.2. Equipa Educativa

A equipa educativa de cada grupo de creche, à exceção do berçário, e de jardim de infância é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Já o grupo do berçário é assegurado por duas auxiliares. Há ainda uma diretora técnica, um funcionário e uma auxiliar de serviços gerais. Compete a uma das educadoras do pré-escolar as funções de diretora pedagógica.

Toda a equipa educativa trabalha em estreita parceria e colaboração, de forma a criar um ambiente calmo, acolhedor e seguro, promovendo uma continuidade das mesmas intencionalidades educativas.

4.3. Pedagogia do Jardim de Infância

As linhas orientadoras desta IPSS centram-se no Modelo Montessori, na Pedagogia de Waldorf e na metodologia de trabalho de projeto. Além disso, as práticas educativas fundamentam-se também nos vários documentos e referenciais do Ministério da Educação, por exemplo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Porém, cada educador/a tem liberdade em reger-se por modelos curriculares que mais se adequem às características do grupo, considerando sempre o caráter sócio-construtivista nas decisões pedagógicas. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho afirma que os modelos curriculares constituem um padrão de qualidade e diversidade, o que é essencial para a metodologia de trabalho dos/as educadores/as (citado no Projeto Educativo).

4.3.1. Modelo Pedagógico Montessori

Este modelo pedagógico destaca-se pela promoção da independência, da autonomia e a estimulação da curiosidade através da liberdade (Montessori, 2023). Para Maria Montessori, a educação deve ser orientada através dos sentidos, visto que as crianças estão abertas à exploração sensorial na infância e o ambiente deve ser organizado para facilitar esse processo. Assim, os materiais didáticos montessorianos são estimulantes e coloridos, o que desperta o interesse e incentiva a manipulação sensorial, a descoberta e o conhecimento (Montessori, 2023). Desta forma, a Sala Azul está organizada com mobiliário, materiais e brinquedos que estão ao alcance das crianças, classificados por áreas de aprendizagem, permitindo que as crianças escolham o que querem fazer de forma independente.

O método Montessori tem como principal objetivo preparar a criança para enfrentar desafios da vida adulta. Para tal, Montessori apresenta seis pilares – autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada (Alves, et al., 2024).

Primeiramente, a autoeducação parte da confiança da criança, quando as crianças está num ambiente propício, é capaz de aprender de forma autónoma e independente. As crianças ao observarem o mundo ao seu redor, absorvem conhecimentos através dos sentidos e da imitação dos comportamentos que veem nos outros. Para isso, são utilizados materiais específicos para a criança manipular, enfrentando um novo desafio de cada vez e permitindo-lhe identificar os seus próprios erros (Salomão, 2021). Esta abordagem respeita o ritmo individual de cada criança e promove a liberdade de escolha, permitindo que repita as atividades as vezes necessárias. Assim, a criança é capaz de se autoeducar de forma contínua e bem-sucedida (Alves, et al., 2024).

A educação como ciência, baseia-se na observação contínua das ações e interações das crianças. A ciência manifesta-se por meio da descoberta e da experiência da criança. Esta prática permite ao/à educador/a compreender e apoiar o desenvolvimento de cada criança, sem dar respostas diretas. O papel observador do/a educador/a é importante, uma vez que permite à criança explorar, experimentar e encontrar soluções de forma

autónoma (Alves, et al., 2024). Na instituição onde estagiei, as crianças eram incentivadas a explorar elementos naturais, objetos e brinquedos de forma livre e as práticas das educadoras partiam das explorações das crianças.

A educação cósmica, tem como objetivo mostrar à criança a interligação entre todos os seres e elementos do universo e o facto de que tudo depende mutuamente para existir (Salomão, 2021). Esta perspetiva oferece uma visão global da realidade, despertando na criança um sentido de pertença e responsabilidade em relação ao ambiente que a rodeia. Deste modo, a criança desenvolve uma compreensão e conexão, percebendo a harmonia presente na natureza e no universo (Alves, et al., 2024). Este aspeto foi possível observar no meu local de estágio, uma vez que as crianças brincavam, exploravam e realizavam atividades nos espaços exteriores da instituição. Habitualmente, as brincadeiras incluíam vários elementos da Natureza, como paus, folhas, caracóis e além disso gostavam de trepar às árvores.

O ambiente preparado consiste em proporcionar à criança um espaço seguro organizado e adequado que promove a liberdade e a autonomia (Silva, et al., 2024). Este ambiente deve conter mobiliário, objetos e materiais do quotidiano – como utensílios de cozinha ou objetos que são utilizados em diversas profissões – adequados e ao alcance das crianças. A manipulação e experimentação é o suporte para a compreensão do mundo à sua volta e do desenvolvimento integral (Alves, et al., 2024).

No modelo de Montessori, o adulto preparado deve adotar um papel observador, de forma a identificar as necessidades da criança nas suas ações (Salomão, 2021). Portanto, o/a educador/a oferece ajuda apenas quando é necessário, evitando intervir quando a criança se sente capaz de agir sozinha. Esta abordagem promove a autonomia, a autoconfiança e o pensamento crítico, uma vez que a aprendizagem torna-se mais significativa quando parte da curiosidade e da iniciativa da própria criança (Alves, et al., 2024).

Por fim, a criança equilibrada é aquela que consegue expressar as suas características inatas e de forma natural o seu processo de desenvolvimento. Todos os pilares já referidos, contribuem para este equilíbrio, porque proporcionam um ambiente de aprendizagem espontânea, o respeito pelo ritmo, interesses e necessidades de cada

criança. Desta forma, o/a educador/a deve fornecer os meios apropriados para o desenvolvimento das crianças (Santander, 2023).

Em síntese, o método montessoriano apoia-se na necessidade vital para a criança “aprender fazendo”. Cada criança escolhe as atividades que mais lhe atraem, desenvolvendo as suas habilidades e seguindo o currículo ao seu próprio ritmo. Assim, a criança é incentivada a adquirir conhecimento nas áreas de maior interesse, desenvolvendo um pensamento crítico que a leva a questionar e procurar soluções de forma autónoma.

Durante o estágio pude observar que as crianças tinham a oportunidade de escolher o que querem fazer, aprender ou brincar. Normalmente, o grupo da Sala Azul tinha mais interesse em brincar e explorar com materiais naturais, nos espaços exteriores. Dentro da sala, preferiam brincar na área da casinha, com blocos de construção e jogos didáticos.

4.3.2. Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf baseia-se na tendência natural das crianças para serem ativas, na valorização do desenvolvimento sensorial e motor durante a infância e no viver ao ritmo das estações do ano.

Esta abordagem pretende promover o desenvolvimento integral das crianças, destacando a importância de respeitar as características e necessidades de cada fase da vida (Cichocki, sd., citado no Projeto Curricular de Sala, p. 17). Nesta perspetiva, o currículo desta metodologia pretende satisfazer as necessidades de cada criança, consoante a sua idade, com o principal objetivo de promover o desenvolvimento de cada uma. Para isso, é aplicado uma diversidade de estratégias, que incluem atividades intelectuais, artísticas e práticas, realçando a arte e a estimulação da criatividade (Peres, 2008).

Desta forma, o processo de aprendizagem é interdisciplinar, incluindo elementos práticos, artísticos e conceituais. Esta metodologia destaca a importância da imaginação na infância, promovendo, em simultâneo, o pensamento criativo e analítico.

A abordagem de Waldorf tem como principais metas a promoção da liberdade, do entusiasmo e interesse pela aprendizagem. Valoriza ainda o respeito à criança, proporcionando tempo e espaço apropriados para aprender sem competição e sem pressa (Steiner, 2001, citado no Projeto Educativo). Na sua essência, a Pedagogia Waldorf destaca os seguintes aspetos:

- Cooperação e integração social, entre a escola e a família;
- Infância saudável;
- Responsabilidade nos processos de aprendizagem;
- Desenvolvimento da memória e de competências de resolução de problemas;
- Arte e movimento para desenvolver diversas capacidades;
- Educadores num constante processo de autoaprendizagem.

No jardim de infância pretende-se incutir nas crianças o gosto pela aprendizagem e a preocupação pela natureza e os seres vivos, visto que é onde aprendem através da imitação e imaginação.

Um dos pilares desta pedagogia são as brincadeiras livres e simbólicas que devem ser vistas como o foco da educação das crianças. Assim, o ambiente do método Waldorf caracteriza-se pela existência de salas coloridas, espaços exteriores cuidados pelas crianças e ambientes que se assemelham à casa. Deste modo, os/as educadores/as têm um papel observador para identificar os interesses e necessidades de cada criança, e assim poder implementar estratégias de aprendizagem significativa.

De uma forma global, esta pedagogia está muito presente na instituição, uma vez que as crianças têm tempo dedicado à brincadeira e exploração livre com elementos naturais e na área da cozinha de lama. Assim, é possível estimular a imaginação através do jogo simbólico, permitindo que as crianças explorem as suas ideias livremente. Além disso, as crianças gostam de realizar tarefas como cuidar do jardim, apanhar fruta das árvores, lavar os brinquedos, o que desenvolve o senso de responsabilidade e a conexão com o ambiente.

4.3.3. Metodologia de Trabalho de Projeto

Na educação pré-escolar, a metodologia de Trabalho de Projeto possibilita o desenvolvimento intelectual e social das crianças através de uma infinidade de oportunidades de aprendizagem. De acordo com Barbosa e Horn (2008), o trabalho de projeto é uma abordagem que está ligada ao pensamento complexo e às perspetivas interdisciplinares como forma de resolução de problemas (citado em Martins & Silveira, 2021). Isto é, o trabalho de projeto centra-se numa questão-problema, que surge a partir dos interesses e/ou das necessidades das crianças ou de acontecimentos da vida diária, o que resulta num currículo emergente e contextualizado. Craveiro et al. (1997) afirma que “falar em projeto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está por inventar, para concretizar, para realizar o imaginário” (p.77).

Para Katz & Chard (1997) o trabalho de projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p.3). Esta metodologia envolve uma dinâmica de interação e articulação das iniciativas das crianças com as propostas do/a educador/a.

A metodologia de trabalho de projeto passa por várias fases, iniciando na definição do problema, seguindo-se da planificação, execução e avaliação, sendo que o principal objetivo é que as crianças, ativamente, encontrem a resolução da questão-problema. É um processo que valoriza a descoberta e a interação, construído de forma gradual e flexível que visa a participação, a autonomia e a participação ativa das crianças.

Assim, o trabalho de projeto “requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Thinés, 1984, citado por Castro e Ricardo, 1993, no Projeto Educativo, p. 20). Além disso, proporciona a criação de relações positivas e competências de cooperação e de reflexão.

Porém, o trabalho de projeto não deve substituir todas as outras práticas, nem assumir a totalidade do currículo nas práticas pedagógicas, mas sim deve ser uma parte “significativa de um programa educativo, de forma a estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-la” (Katz & Chard, 1997, p.10).“

Durante o estágio que realizei tive a oportunidade de realizar o projeto pedagógico “Importância da Água”, com base nesta metodologia. Este projeto surgiu a partir de diversos momentos relacionados com a água. Ao longo de vários dias, nos espaços exteriores da instituição, as crianças brincavam várias vezes com a água da chuva e na lama. Nos dias em que não choveu, algumas crianças pediam água para as suas brincadeiras. Durante a sua realização, tive em consideração os interesses e/ou as necessidades das crianças, pois é um fator essencial na metodologia de trabalho por projeto.

4.4. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Sala

O projeto educativo a decorrer na instituição intitula-se de “A Natureza no brincar” (2023-2026), com o principal objetivo promover o desenvolvimento de competências na área da Formação Pessoal e Social. Este é um projeto em aberto que se adapta com base na experiência e na reflexão participada.

De um modo geral, este projeto visa ser uma “escola sem paredes” e destaca as potencialidades que o exterior oferece às crianças, visto que nas brincadeiras e explorações livres ao ar livre, as crianças melhoram a capacidade de resolução de problemas e aumentam a sua criatividade (Hamilton, 2014, citado no Projeto Curricular de Sala).

Considera-se que brincar é fundamental porque contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo afetivo e relacional da criança. Helena Marujo (2016) refere que “as emoções positivas que advêm de brincar nestas condições estimulam até o sistema imunitário, em vez de o enfraquecer como muitos pensam” (citado no Projeto Educativo, p. 25). Portanto, os ambientes exteriores estão repletos de experiências e vivências, com oportunidades para a descoberta e exploração, no que diz respeito ao desenvolvimento sensorial e motor.

Assim, cada educador/a deve reconhecer que o espaço exterior faz parte do jardim de infância, sendo uma extensão da sala, proporcionando oportunidades significativas de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, espera-se que as crianças brinquem e

explorem de forma autónoma e livre. Na visão de Carlos Neto (2020) “Brincar é um comportamento de escolha livre dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e postura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia.” (p.39).

No local onde estagiei, as crianças têm acesso a utensílios de cozinha como panelas, tachos e talheres em zonas lamacentas para brincar no exterior. É importante que as crianças tenham oportunidades de se movimentar, escalar às árvores, andar em diferentes superfícies na natureza, a fim de desenvolver uma boa coordenação motora.

Deste modo, a capacidade de cavar a terra com uma colher, desenhar no chão com giz e manipular lama, pedras e terra são exemplos de atividades lúdicas que permitem o desenvolvimento de várias competências.

Segundo Figueiredo (2002), o projeto curricular “é um documento de gestão pedagógica, no qual deve ser visível a reflexão e a análise dos processos de ensinar e fazer aprender/ensinar” (citado no Projeto Curricular de Sala, p.3). Destaca também o papel importante do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo, responsável por planejar, documentar e avaliar as atividades pedagógicas diárias. Assim, cabe a cada educadora da instituição criar o seu projeto pedagógico e/ou curricular de acordo com as características do grupo, partindo da faixa etária, dos interesses das crianças e privilegiando o exterior como um meio que possibilita o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, de acordo com o Projeto Curricular da Sala Azul “Crescer no exterior”, a educadora definiu três grandes objetivos a desenvolver no presente ano letivo, sendo estes interagir com materiais naturais; realizar atividades que desenvolvam a motricidade fina e grossa e promover formas de interação social.

4.5. Método de Avaliação

Nesta instituição, a avaliação é um instrumento fundamental para a promoção de uma mudança refletida. Funciona como um elemento regulador que assegura a qualidade da ação educativa e o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança. Através do

processo de avaliação é possível responder de forma eficaz aos desafios enfrentados pela comunidade escolar e às necessidades das famílias.

Os instrumentos de avaliação utilizados incluem observações sistemáticas, o registo do comportamento e das aprendizagens, portefólios com trabalhos das crianças e relatórios descritivos detalhados. Estes instrumentos permitem um acompanhamento contínuo e aprofundado do progresso de cada criança em todas as áreas de desenvolvimento.

Ao longo do ano, no pré-escolar, a avaliação é realizada trimestralmente, de uma forma descritiva abordando cada área de conteúdo. Estas avaliações são enviadas aos encarregados de educação, permitindo-lhes acompanhar o progresso do desenvolvimento da criança. Além disso, a avaliação serve também como base para o planeamento das atividades, garantindo que estas sejam adequadas às necessidades e interesses do grupo.

4.6. Caracterização do grupo

O grupo de crianças que acompanhei pertence à Sala Azul, composto por treze crianças portuguesas, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades entre os quatro e cinco anos. No ano letivo 2023/2024, nenhuma das crianças estava em situação de despiste ou revelava Necessidades Educativas Específicas (NEE).

As crianças deste grupo caracterizam-se por serem alegres, meigas, divertidas e desafiadoras. A maioria demonstra vontade de aprender e descobrir, revelam entusiasmo nas várias experiências de aprendizagem propostas pela educadora e a restante equipa educativa. Geralmente, aceitam e cumprem as regras da sala e de convivência, no entanto, por vezes surgem pequenos conflitos, nomeadamente na partilha de brinquedos e outros materiais. Estas crianças revelam mais interesse em brincar ao ar livre, na área da casinha e na área das expressões de mesa (puzzles e legos).

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, este grupo é autónomo em várias situações do dia, nomeadamente nos momentos de higienização das mãos, vestir e

despir. Como já foi referido anteriormente, estas crianças precisam ainda de desenvolver valores como a partilha.

Em relação à área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão motora, estas crianças apresentam um desenvolvimento da motricidade adequado à idade. No subdomínio da música e da dança revelam bastante gosto em ouvir e cantar músicas. Além disso, conseguem acompanhar o ritmo com palmas, movimentos ou gestos associados à música. No subdomínio das artes visuais têm bastante interesse em utilizar tintas guache.

No desenvolvimento da linguagem oral, algumas crianças têm algumas dificuldades em articular palavras mais complexas, bem como construir um discurso correto, devido ao uso incorreto dos plurais, na conjugação de verbos e na omissão de sons nas palavras.

Já no domínio da matemática, utilizam uma terminologia precisa, têm capacidade em comparar tamanhos e quantidades e fazem contagens, já que esta área foi mais aprofundada no ano letivo de 2023/2024.

Por fim, na área do conhecimento do mundo, mostram um grande interesse em explorar e brincar na natureza, sobretudo com terra e água, adoram subir às árvores e observar pequenos animais.

4.7. Organização do ambiente educativo: espaço e materiais

Além das salas da Creche e do Jardim de Infância, cada uma destas valências têm acesso a casas de banho equipadas com recursos adequados às idades e necessidades das crianças. Existem várias divisões comuns às duas valências, sendo estas o dormitório, o refeitório, os corredores, o elevador, a lavandaria e a copa das refeições. A instituição dispõe de diversos espaços exteriores – a área relvada em frente ao refeitório, a zona das nespereiras e o quintal – que permite às crianças brincar ao ar livre em segurança e a realização de diversas aprendizagens. No último piso, há ainda uma sala de reuniões, o gabinete da diretora técnica e uma sala para a equipa educativa/sala de amamentação.

Em relação à organização da sala e dos materiais lúdicos, esta foi organizada pela educadora, que teve como base as necessidades das crianças, visto que é imprescindível que o/a educador/a reflita sobre a função e finalidades educativas dos materiais de forma a planear e justificar essa organização (Silva et al., 2016).

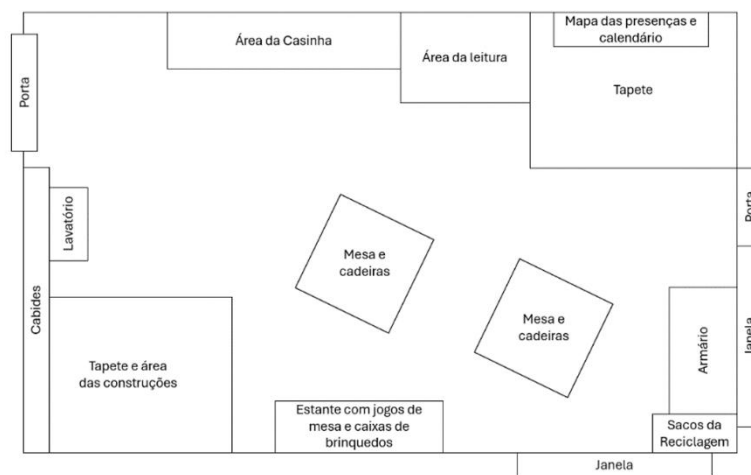
A sala é bastante espaçosa, iluminada com luz natural, o que proporciona um ambiente de bem-estar e acolhedor. Está dividida em áreas de interesse – área do jogo simbólico (casinha), área da experimentação e da matemática (jogos de tabuleiro), área das construções, área da leitura e área do tapete –, o que favorece o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e interação social (Anexo 1).

A área do jogo simbólico contém uma cozinha de brincar, uma mesa com duas cadeiras, uma cama e bonecos. A área da experimentação e da matemática tem uma estante com vários jogos de tabuleiro, que as crianças utilizam numa das mesas da sala. A área das construções é composta por um tapete e duas caixas com blocos, carros de brincar e outros brinquedos. A área da leitura é constituída por um pequeno tapete, uma almofada e uma estante com livros. Por fim a área do tapete destina-se à realização de atividades e conversas, por exemplo sobre o calendário e o mapa das presenças.

A sala tem ainda uma porta de acesso ao exterior, duas mesas redondas com quatro cadeiras cada uma, um lavatório, um cabide para cada criança e um armário com materiais escolares e outros recursos.

Figura 1

Planta da Sala Azul



4.8. Organização e gestão do tempo e Rotinas

Os serviços desta instituição funcionam de segunda-feira à sexta-feira, entre as 07h30 e as 19h30. O período letivo da manhã inicia-se com um momento prévio de conversa em grande grupo, realiza-se a marcação de presenças, as crianças partilham novidades e planeiam, em conjunto com a educadora, as atividades do dia. Normalmente, este período é também dedicado a atividades orientadas pela educadora.

As rotinas diárias são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que permite às crianças perceber a sequências dos acontecimentos do dia, possibilitando que antecipem o que virá a seguir e sentimentos de maior segurança. A tabela que se segue apresenta a rotina diária do jardim de infância:

Tabela 1:

Rotina diária do Jardim de Infância

07h30 - 09h00	Acolhimento
09h00 - 09h30	Rotina de Higiene
09h30 - 11h45	Atividades orientadas e/ou brincadeira livre
11h45 - 12h30	Almoço e Higiene
12h30 - 14h30	Hora da sesta
16h00 - 17h00	Atividades orientadas e/ou brincadeira livre
17h00 - 19h00	Brincadeira livre

4.9. Ambiente Educativo

De uma forma geral, existe um bom ambiente educativo, tanto na sala onde estagiei como na restante instituição.

No que diz respeito ao ambiente educativo do grupo, mais concretamente, no geral todas as crianças se davam muito bem, havendo poucos momentos de conflitos. Existiam muitos momentos de interajuda entre as crianças e mostravam-se autónomas em diversas fases do dia.

Quando se fazia sentir momentos de conflito ou desordem, a educadora ou a auxiliar faziam um momento de conversa para que as crianças explicassem o que se estava a

passar e para chegarem a uma solução. Considero uma boa estratégia por parte da educadora e da auxiliar, pois conseguem captar a atenção e gerir os conflitos de forma eficiente, sem a necessidade de elevar a voz ou demonstrar descontentamento.

O grupo mostrava muito entusiasmo nas brincadeiras e nas atividades promovidas pela educadora, uma vez que eram planeadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, dando assim voz a cada uma. Assim, sempre que alguma criança mencionava um tema ou interesse em específico, a educadora procurava planejar experiências que correspondessem a essa temática.

Desta forma, ao longo das minhas intervenções procurei sempre dinamizar experiências e explorações baseadas nos interesses do grupo.

CAPÍTULO V – PERTINÊNCIA DO ESTUDO

5.1 Identificação do estudo

Este tema surgiu a partir do interesse que as crianças demonstravam quando a educadora contava histórias devido ao facto de existirem poucos momentos dedicados a explorações relacionadas com as Artes Visuais. No entanto, apesar da relevância destas áreas, muitas vezes não é visto como uma mais-valia e uma ferramenta potenciadora de aprendizagens.

Portanto, tendo em conta estas observações e outras que realizei durante o estágio, percebi que seria relevante para as crianças relacionar a literatura infantil com as Artes Visuais, tendo por base as metodologias do Projeto Educativo do contexto de estágio. Deste modo, surgiu a ideia de realizar uma sequência didática, de forma a fomentar o desenvolvimento criativo e imaginativo das crianças através da arte e da literatura.

Considero que promover a leitura através das expressões artísticas oferece uma abordagem interdisciplinar e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. A relação entre as duas áreas proporciona uma base para o sucesso escolar, para o desenvolvimento social e emocional. Além disso, também contribui para a estimulação da imaginação, da criatividade e de outras competências.

A integração da promoção da leitura com as artes, poderá desencadear experiências mais envolventes e divertidas/lúdicas, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Assim, é importante criar um ambiente dinâmico que estimule o gosto pela leitura e fomente o desenvolvimento criativo e cognitivo.

Acredito que este tema é fundamental para explorar e investigar, pois a relação entre a literatura infantil e as artes visuais oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças. Para além da estimulação da criatividade, a literatura infantil aliada à expressão plástica possibilita o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico (Paour, 2018).

A literatura infantil desempenha um papel essencial no estímulo da imaginação e na promoção de habilidades linguísticas. Enquanto a expressão plástica proporciona um meio de exprimir ideias e sentimentos de forma criativa. Segundo as OCEPE, "a exploração de histórias estimula a imaginação e o pensamento crítico, oferecendo à criança a

oportunidade de se expressar e interpretar o mundo à sua volta" (Silva et al., 2016, p. 112).

Além disso, a abordagem interdisciplinar permite às crianças fazer conexões entre diferentes áreas do saber, favorecendo aprendizagens significativas. Desta forma, o "desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto" (Silva et al., 2016, p. 10). A Pedagogia Waldorf, por exemplo, enfatiza a importância da criatividade e da imaginação no processo de aprendizagem, destacando que as atividades artísticas como o desenho, a pintura e a modelagem contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Steiner, 2001, citado no Projeto Educativo, p. 17).

Segundo o artigo 31.º da Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), "a criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em actividades culturais e artísticas" (p. 24). Deste modo, a criança deve ter plena oportunidade para se expressar criativamente, por meio da arte e da literatura, como parte fundamental de seu desenvolvimento integral. Portanto, a integração da literatura com a expressão plástica torna-se uma estratégia poderosa para cultivar o gosto pela leitura e estimular a criatividade, promovendo competências essenciais para o futuro.

Se é essencial garantir que as crianças desenvolvam competências sociais, emocionais e cognitivas nos primeiros anos de vida, é igualmente importante fomentar o gosto pela leitura e a arte, garantindo que o processo educativo seja, além de instrutivo, também prazeroso e cativante.

5.2 Objetivos

Os objetivos definidos para esta intervenção são os seguintes:

- Promover o desenvolvimento criativo e imaginativo das crianças por meio da integração da literatura infantil e das Artes Visuais.
- Incentivar o gosto pela leitura, ao interligar a exploração de histórias com atividades lúdicas e criativas.

- Utilizar as histórias infantis como ponto de partida para atividades artísticas que fomentem a criatividade e habilidades de expressão plástica.
- Criar um ambiente educativo dinâmico e prazeroso, que incentive a criatividade e torne as aprendizagens mais significativas.
- Planear atividades que promovam a autonomia e o papel ativo das crianças, permitindo a expressão de ideias, sentimentos e a tomada de decisões.

CAPÍTULO VI – INTERVENÇÃO

6.1. Participantes

Esta sequência didática foi realizada num grupo formado por treze crianças, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Este grupo insere-se na instituição onde realizei o meu estágio durante oito semanas, mais concretamente o grupo da Sala Azul, que já caracterizei anteriormente. Após a análise da minha intervenção, é possível referir que todas as crianças tiveram uma participação ativa, demonstrando sempre interesse e empenho. Porém, nos momentos de diálogos quatro crianças participaram menos, visto que eram mais envergonhadas.

6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados exercem um importante papel no processo de investigação, que permite a aquisição, interpretação e registos de informações essenciais (Taherdoost, 2021).

O uso de diferentes técnicas de recolha de dados, foi vantajoso para a minha intervenção, porque tive a oportunidade de analisar diversas perspetivas sobre a sequência didática implementada. Portanto, a adoção de várias técnicas de recolha de dados e a pesquisa em várias fontes fortalece a validade científica de um estudo (Sales, et al., 2024).

É importante referir que a fase da recolha de dados foi realizada mediante a autorização da instituição onde estagiei, da educadora cooperante e dos encarregados de educação das crianças do grupo da Sala Azul. Além disso, garanti sempre a confidencialidade dos dados e do anonimato de todas as crianças que participaram nesta intervenção. Esta fase permitiu-me analisar e refletir os resultados obtidos na sequência didática implementada.

Enquanto investigadora, pretendo apresentar/descrever, analisar e refletir as informações recolhidas através de diversas técnicas e ferramentas. Assim, durante a minha intervenção recorri à observação direta, a registos audiovisuais (fotografias e gravações de voz), ao registo de grelhas de avaliação das aprendizagens e às produções das crianças.

6.2.1. Observação direta

A observação direta é uma técnica fundamental na recolha de dados em várias ciências sociais e comportamentais. Esta permite ao investigador analisar comportamentos, interações e eventos no seu contexto natural. Para Marietto (2018), a observação não participante é quando o investigador observa sem interferir. Já a observação participante é quando o investigador se envolve diretamente no contexto do estudo, como é o caso da minha intervenção.

Campenhoudt et al. (2019) apresentam que a observação direta tem como vantagens a autenticidade e a riqueza dos dados recolhidos, o que possibilita uma análise mais abrangente e contextualizada do estudo.

É importante que o investigador mantenha uma postura ética, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes, além de refletir sobre o impacto da sua presença no ambiente observado (Silva & Corrêa, 2022).

Durante a realização da sequência didática, recorri à técnica de observação participante, como investigadora e estagiária, sendo que observei a participação das crianças nas atividades realizadas.

6.2.2. Registo Audiovisual

O registo audiovisual é uma técnica de recolha utilizada em várias áreas, como as ciências sociais, a educação e a psicologia, devido à capacidade de capturar interações, diálogos e comportamentos de uma forma mais detalhada e precisa. Segundo Cano & Sampaio (2007), esta técnica permite uma documentação visual e/ou auditiva que proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada dos comportamentos observados.

A gravação em vídeo ou em áudio possibilitou uma análise mais completa das atividades que gravei. Através das gravações pude ouvir as vezes necessárias para garantir que nenhuma informação importante fosse negligenciada. Além disso, o registo audiovisual

apresenta uma maior transparência no processo de pesquisa, o que é fundamental para garantir a confiabilidade dos dados (Garcez et al., 2011).

Os registos audiovisuais que utilizei foram gravações de voz e fotografias. O registo fotográfico foi também utilizado como forma de documentação para os encarregados de educação na aplicação *ChildDiary*.

6.2.3. Grelhas de Avaliação das Aprendizagens

O uso de grelhas de avaliação é uma técnica que permite aos/às educadores/as e professores/as recolher informações sobre o desempenho das crianças, facilitando a observação dos comportamentos e competências. Além disso, é também uma técnica de avaliação formativa que avalia o desempenho “com base na consideração de uma gama completa de critérios ou parâmetros, ao invés de um único resultado numérico” (Lopes & Silva, 2020, p. 99).

Segundo, Barbosa (2012), as grelhas de avaliação são uma forma de acompanhar de forma contínua o processo de aprendizagem. Esta ferramenta é um guia de trabalho para os/as educadores/as e professores/as, que consiste na melhoria contínua da aprendizagem, através do envolvimento ativo das crianças (Lopes & Silva, 2020). Assim, as grelhas de avaliação oferecem um *feedback* sobre a eficácia da sua prática (Lopes & Silva, 2020).

A sua utilização melhora o desempenho das crianças, uma vez que “torna a aprendizagem mais focada e autodirigida” (Lopes & Silva, 2020, p. 108). Desta forma, para avaliar o desempenho de cada criança, depois de cada sessão preenchi uma grelha de avaliação.

6.2.4. Produções das Crianças

Uma vez que o tema de investigação se relaciona com as Artes Visuais, as produções das crianças são imprescindíveis para a recolha de dados. Estes materiais permitem uma análise mais profunda de como as crianças interagem com o mundo ao seu redor (Natividade et al., 2008).

Fabris, et al. (2023), afirmam que os desenhos das crianças são importantes para explorar as representações que as crianças têm sobre si e o mundo. Estas representações são uma forma de comunicação simbólica que permite a análise das perceções da criança. Os desenhos e as criações das crianças podem ser analisados para identificar aspetos como o uso de cores quentes e/ou frias, a presença ou ausência de figuras humanas e a representação dos espaços (Fabris et al., 2023). A análise destes elementos permite uma compreensão mais rica e multifacetada e complementam outras formas de avaliação ou de recolha de dados.

Esta análise oferece ainda uma abordagem não intrusiva para recolher dados, ao contrário de outros métodos como entrevistas ou questionários. Através das produções plásticas as crianças expressam-se de forma natural e espontânea, o que pode revelar aspetos do desenvolvimento cognitivo que seriam difíceis de captar por outras formas (Serafin, 2020).

No entanto, a interpretação das produções das crianças pode ser um processo desafiador, o que exige uma análise detalhada e cuidadosa. Assim, é importante que o investigador adote uma abordagem sistemática e critérios claros para garantir os dados obtidos (Fabris et al, 2023).

Nas sessões realizadas, as produções das crianças foram analisadas de forma a refletir sobre diversos aspetos do desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças.

6.3. Descrição da Prática Educativa

Esta intervenção é uma sequência didática composta por três sessões, sendo estas a sessão “Comboio das Histórias”, a sessão sobre o livro *De que Cor é um Beijinho?*, de Rocio Bonilla e a terceira sessão sobre o livro *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares. A realização desta sequência permitiu às crianças fazer escolhas e tomar decisões, expressar opiniões e estimular a criatividade através do uso de diferentes materiais, com o principal objetivo de promover o prazer pela leitura e pela expressão plástica.

Importa referir que as estratégias foram implementadas de forma a garantir coerência com os princípios educativos e as práticas pedagógicas estabelecidas no contexto educativo. Deste modo, as sessões foram planeadas com base no projeto curricular de sala, atendendo às necessidades e interesses das crianças da Sala Azul. Além disso, planeei atividades que promovessem a interdisciplinaridade com várias áreas de conteúdo, sendo estas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o subdomínio das Artes Visuais, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. Esta interdisciplinaridade permitiu enriquecer o processo educativo e favorecer uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos explorados.

1.ª Sessão – Comboio das Histórias (Apêndice 1)

A primeira sessão foi realizada no dia 19 de abril de 2024, das treze crianças estiveram presentes onze. Visto que nesta instituição prioriza a realização de atividades/explorações nos espaços exteriores e devido às boas condições climatéricas, dinamizei a sessão num dos espaços exteriores.

Para dar início à sequência didática, reuni as crianças sentadas em formato de “U” para que todas pudessem observar o Comboio das Histórias e o pictograma. De seguida, apresentei o Comboio das Histórias, composto por seis livros que eu escolhi com base nos interesses deste grupo. Neste momento apresentei e explorei com as crianças a capa de cada livro. Nesta exploração dei a oportunidade às crianças para exporem a sua opinião em relação a cada capa. Algumas das crianças deram palpites do que pensavam que acontecia em cada história.

Figura 2

Apresentação do Comboio das Histórias e dos livros



Posteriormente, as crianças realizaram um momento de votação para escolher a história que queriam ouvir, sendo que as duas que tivessem mais votos seriam as escolhidas para serem exploradas. Deste modo cada criança colou um símbolo no pictograma que continha imagens das capas do livro. No fim, em conjunto com as crianças analisei o pictograma, colocando várias perguntas como “Quais foram os livros menos votados?”, “Quais foram os livros mais votados?” e “Quais são os livros que tiveram o mesmo número de votos?”. Neste momento, as crianças responderam às questões e conseguiram identificar que os livros *De que Cor é um beijinho?* e *Todos no sofá* foram os seleccionados para serem explorados posteriormente.

Figura 3

Momento de votação



Figura 4

Pictograma da seleção dos livros



No fim desta primeira atividade, as crianças pediram para ler uma das histórias que não foram selecionadas. Portanto, em conjunto com a minha colega de estágio lemos a terceira história mais votada – *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar. Durante a leitura, fui colocando algumas perguntas às crianças, que responderam de forma ativa e participativa. Importa referir que ao longo do estágio, eu ou a educadora cooperante lemos as restantes histórias, para que o grupo ficasse a conhecer todos os livros do Comboio das Histórias.

Figura 5

Leitura da história Orelhas de Borboleta



2.ª Sessão – História *De que Cor é um beijinho?*, de Rocio Bonilla (Apêndice 2)

A segunda sessão foi realizada no dia 03 de maio de 2024 e destinou-se à exploração do livro *De que Cor é um beijinho?*, de Rocio Bonilha. Neste dia estiveram presentes nove

crianças. Os momentos de pré-leitura e de leitura foram realizados na sala, já o momento de pós-leitura foi dinamizado num espaço exterior.

No momento de pré-leitura, realizei com as crianças um breve diálogo com as crianças, de forma a introduzir o tema da história. Nesta conversa, a maioria das crianças responderam às questões colocadas. Contudo, uma das crianças mencionou que gostava mais de abraços do que beijinhos. Deste modo, respeitei essa criança e partir daí além de falar sobre beijinhos, incluí também os abraços visto que também é uma forma de demonstrar afeto. Referi ainda que não havia problema em não gostar de dar beijinhos.

Para tornar o momento de leitura mais envolvente e dinâmico, distribuí pequenas bolas coloridas às crianças para colocar no “pote dos beijinhos” à medida que as cores fossem mencionadas na história.

Figura 6

Momento de Leitura



No momento de pós-leitura, pedi para que cada criança escolhesse uma cor que representasse, o beijinho ou o abraço, para criar um desenho inspirado no tema ou na história, através da técnica de digitinta. De uma forma geral, a maioria das crianças executou a atividade sem dificuldade demonstrou entusiasmo ao desenhar com as próprias mãos.

Figura 7

Momento de Pós-Leitura



Para estabelecer um contacto mais próximo nesta atividade, a educadora cooperante aconselhou que enquanto o grupo estaria a brincar, seria mais proveitoso selecionar duas crianças de cada vez para realizar a atividade. Geralmente, a educadora recorre a esta estratégia, portanto as crianças já estavam acostumadas. Com esta estratégia foi possível garantir um ambiente mais calmo e focado, facilitando a exploração criativa. Assim, para além do contacto próximo com as crianças pude orientar e observar com mais detalhe as crianças no processo criativo.

3.ª Sessão – História *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares (Apêndice 3)

A terceira sessão foi realizada no dia 08 de maio de 2024 e destinou-se à exploração do livro *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares, que dividi em três momentos, tal como na sessão anterior. Neste dia estiveram presentes onze crianças.

Para iniciar a sessão, no momento de pré-leitura, coloquei duas questões “O que observam na capa do livro?” e “Qual é o vosso animal preferido?”. A análise da capa revelou-se um momento muito interessante. Algumas crianças começaram a tentar

adivinhar o título do livro, até que uma delas conseguiu acertar, como é possível observar no diálogo seguinte:

EE: O que é que observam na capa deste livro?

M: A história dos animais do sofá.

EE: Será? Tens a certeza?

M: Sim.

BF: Os cinco no sofá.

EE: É os cinco no sofá?

CM: Dez!

DA: (coloca o dedo no ar)

EE: O DA tem outra proposta, diz lá.

DA: Dez no sofá.

EE: São dez no sofá? Vamos ver.

CM: Todos no sofá.

EE: Olhem afinal a CM acertou no título, mas o DA estava certo também, estão dez no sofá.

Tal como na sessão anterior, dinamizei o momento de leitura de forma dinâmica e atrativa, desta vez com o recurso de dedoches e de um sofá que preparei previamente. Durante a leitura, usei vários gestos e tons de voz, de acordo com o desenrolar da história, e manipulava os diferentes dedoches das personagens. Na sua maioria, o grupo esteve atento e reagia sempre que aparecia uma nova personagem. Foi notável que algumas crianças repetiam as expressões que surgiam, ao longo da história – “... salta do sofá” e “São (n.º de animais) os amigos que ainda estão lá.”

Figura 8

Momento de Leitura



Figura 9

Momento de Leitura



No momento de pós-leitura, recorri à estratégia proposta pela educadora na sessão anterior. Assim cada criança escolheu um animal para desenhar através do contorno ou do decalque da sua mão. De seguida deveriam desenhar e colorir as características do animal. No fim, recortaram o desenho e colaram num pau de gelado para obter um fantoche. Enquanto dava apoio na etapa do recorte e da colagem com algumas crianças, outras pediram para brincar com os dedoches que utilizei na leitura da história.

Figura 10

Momento de Pós-Leitura



Figura 12

Momento de Pós-Leitura



Figura 11

Momento de Pós-Leitura



CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos durante a implementação da sequência didática e à análise do processo criativo das crianças nas atividades desenvolvidas. Os resultados foram analisados a partir da interação com as crianças, da análise das produções realizadas nos momentos de pré-leitura e da observação direta. A prática implementada revela aspetos importantes, no que diz respeito à integração da literatura infantil com as Artes Visuais, destacando o incentivo pelo gosto da leitura, a promoção da criatividade, da imaginação e o desenvolvimento de competências sociais das crianças.

1.ª Sessão – Comboio das Histórias

A primeira sessão, demonstrou um trabalho colaborativo e ativo por parte das crianças. O momento da votação permitiu que as crianças tomassem decisões, expressassem as suas preferências, estimulando o pensamento crítico e a socialização. A análise do pictograma proporcionou a oportunidade de as crianças observarem as quantidades dos votos.

Após a realização desta sessão posso referir que as crianças demonstraram entusiasmo e atenção durante toda a dinâmica. No entanto, no momento da votação, uma das crianças não compreendeu que os seus colegas podiam escolher o mesmo livro que ele, o que exigiu da minha parte uma explicação mais detalhada.

Embora apenas duas histórias tivessem sido selecionadas para as sessões seguintes, o grupo demonstrou interesse em conhecer as histórias restantes, o que levou à leitura da história *Orelhas de borboleta*. Esta estratégia permitiu a flexibilidade na planificação tendo em conta os interesses das crianças. Assim, este momento reforçou a ideia de que as escolhas individuais e coletivas devem ser respeitadas e integradas na dinâmica, o que contribui para o envolvimento emocional e o gosto pela leitura.

Deste modo, concluo que a primeira sessão da sequência didática, resultou de forma positiva, visto que planeei com base nas práticas da educadora cooperante e sobretudo nos gostos e interesses do grupo. Tive também em consideração, a importância de preparar os materiais necessários e apelativos para promover uma exploração mais

significativa e cativante. Portanto, este foi um dos aspetos bem-sucedidos desta intervenção, uma vez que estabeleceu a base para a construção de um ambiente onde as crianças foram os agentes ativos.

2.ª Sessão – Exploração da história *De que Cor é um beijinho?*, de Rocio Bonilla

O diálogo inicial desta sessão foi essencial para compreender as perceções de cada criança sobre o tema da história. A inclusão de outras formas de afeto, como os abraços, demonstrou empatia e o respeito pela personalidade de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo.

O recurso “pote dos beijinhos” foi uma estratégia eficaz, pois conseguiu manter a atenção das crianças e consegui envolvê-las no momento de leitura. Esta estratégia e a atividade com o uso da técnica de digitinta contribuíram para uma exploração sensorial rica que favoreceu o desenvolvimento motor e a expressão criativa, aspetos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e criativo.

Apesar de considerar que toda a sessão correu bem, reconheço que, como foi a minha primeira experiência com este tipo de atividade, no desenho da primeira criança (figura 20) coloquei tinta um pouco em excesso, o que dificultou a visualização do traçado. Nos restantes desenhos consegui regular a quantidade certa de tinta, resultando em representações mais claras.

Relativamente à representação gráfica da criança CM, apresenta um coração e um parque infantil que esta criança gosta de visitar com a família e amigos. Escolheu a cor laranja, dando a justificação que esta cor faz-lhe lembrar a felicidade. Referiu ainda que se sente feliz quando brinca no parque e quando recebe beijos dos pais. Portanto, este desenho demonstra uma expressão emocional e pessoal, através da representação de momentos significativos para a criança.

Figura 13

Representação Gráfica de CM



No processo criativo da criança MC, desenhou diversos traços e círculos aleatórios que posteriormente foram percebidos como uma borboleta, como indica o seguinte diálogo:

EE: O que achas do teu desenho MC?

MC: Olha parece uma borboleta.

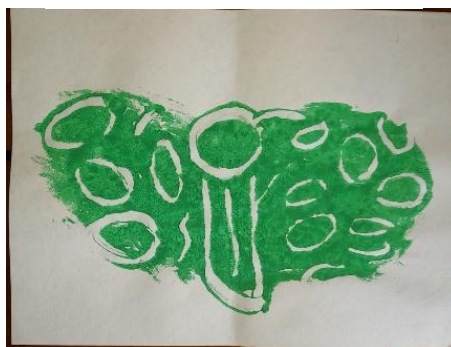
CP: Ficou muito bonito, é uma borboleta dos beijinhos.

MC: E dos abraços, a borboleta dos beijinhos e dos abraços.

EE: Olha, boa ideia MC!

Figura 14

Representação Gráfica de MC



No momento de pré-leitura esta criança demonstrou que não gostava de beijinhos e que preferia dar abraços. Além disso, proferiu que o amarelo era a cor que simbolizava os abraços. Contudo, no momento de pós-leitura escolheu a cor verde, justificando que os beijos e os abraços podem ser desenhados ou pintados de todas as cores.

A presença de formas aleatória indica uma exploração inicial sem um/a plano/ideia definido/a, o que é comum quando as crianças desenhavam. Assim, este momento permitiu

à criança experimentar e descobrir novas formas e representações. A associação do produto final a uma borboleta é interessante, uma vez que estes animais simbolizam seres de transformação e liberdade. A transformação de traços aleatórios nesta representação mostra a capacidade da criança ao encontrar um significado para algo que não tinha idealizado.

Já a criança SP decidiu utilizar o vermelho e representou vários sóis, dizendo que os beijinhos são quentes como o sol. Apesar desta cor ser frequentemente associada ao amor ou à raiva, esta criança relacionou-a ao sol e ao calor que sente quando recebe algum tipo de afeto, sugerindo uma visão alegre. Assim, mostra que os afetos são essenciais na vida de uma criança, tal como é o sol para todos os seres vivos. A sua escolha demonstrou que as cores podem ter significados diferentes de acordo com a experiência individual de cada um.

Figura 15

Representação Gráfica de SP



A criança SR escolheu cor de rosa, uma cor frequentemente associada a sentimentos de carinho, amor e ternura. Para representar a temática explorada decidiu desenhar o seu ambiente familiar (pais e o animal de estimação). Ao incluir o animal de estimação no desenho, demonstra que os laços afetivos não se limitam apenas às relações humanas. Os animais também ocupam um lugar importante na vida das crianças, podendo ser vistos como membros da família.

Figura 16

Representação Gráfica de SR



A associação dos elementos familiares a desenhos sobre os beijinhos revela a importância dos afetos no dia a dia das crianças. As crianças BF e CP também incluíram representações de familiares nos seus desenhos. Esta escolha evidencia a forma como os afetos, o conforto e a segurança são vivenciados no ambiente familiar. Além disso, estas representações mostram que os laços familiares desempenham um papel essencial na construção das primeiras experiências emocionais.

Figura 17

Representação Gráfica de BF



Figura 18

Representação Gráfica de CP



Para além da família, a criança BF desenhou um coração no centro, um elemento comum relacionado com o tema. Já a criança CP optou por desenhar apenas o rosto da mãe devido à importância que a criança atribui ao relacionamento afetivo com a mãe.

Relativamente ao desenho da criança ML, apresenta um coração, alguns traços, a sua casa e o jardim de infância que frequenta. Estes últimos dois elementos referidos, indicam a importância do ambiente familiar e escolar, onde sente afeto, segurança e conforto.

Figura 19

Representação Gráfica de ML



A criança JM, representou-se a si mesma a receber um beijo da mãe e o símbolo do seu clube de futebol preferido. A inclusão deste símbolo representa traços da sua identidade, visto que mostra um dos seus interesses. Desenhou ainda algumas linhas curvas de forma a representar molho de esparguete, um dos elementos enunciados na história, demonstrando a atenção da criança aos detalhes narrativos e a sua capacidade de os integrar na sua produção.

Figura 20

Representação Gráfica de JM



Por fim, a criança M foi a única que representou apenas corações associados à temática. Porém, o facto de os corações serem concêntricos sugere que a criança vê os afetos como um sentimento de carinho que se multiplica, tal como as relações afetivas que se desenvolvem durante a vida.

Figura 21

Representação Gráfica de M



De um modo geral, esta sessão permitiu uma exploração significativa dos afetos através da história e da realização dos desenhos com a técnica digitinta, promovendo a criatividade e o desenvolvimento emocional das crianças. O uso desta técnica possibilitou a coordenação motora e uma expressão artística e sensorial, facilitando a conexão da criança com o tema abordado. A aplicação da tinta de forma irregular pode ser vista como uma reflexão da espontaneidade e de expressão livre.

Apesar da maioria das crianças terem escolhido as cores que normalmente se associam aos beijinhos, a diversidade das representações gráficas evidenciou a forma como cada criança manifesta os afetos. Foi possível observar que os desenhos das crianças foram influenciados pelas suas experiências pessoais e pela sua relação familiar, demonstrando que a afetividade desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional, social e da criatividade.

3.ª Sessão – Exploração da história *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares

O momento de leitura foi iniciado com algumas perguntas exploratórias sobre a capa do livro e a referência aos animais, o que despertou a curiosidade e fomentou a participação ativa das crianças. A antecipação do título do livro através da análise da capa revelou-se

um momento enriquecedor, promovendo o pensamento crítico e criativo e a capacidade de inferência das crianças. Assim, considero que este momento de diálogo correu melhor do que na sessão anterior, visto que o grupo de crianças revela um grande interesse pelo tema dos animais.

A dramatização da história com o uso de dedoches tornou a leitura mais dinâmica e apelativa. A utilização de gestos, diversos tons de voz na interpretação desta história foram boas estratégias que captaram a atenção do grupo. A interação das crianças foi evidente, uma vez que algumas memorizavam e repetiam expressões presentes na história com entusiasmo.

No que concerne ao momento de pós-leitura, a criatividade foi estimulada através da criação de fantoches dos animais preferidos. No processo criativo da construção dos fantoches cada criança usou a sua própria interpretação para representar as características do animal que escolheu. Para além da criatividade, nas várias fases desta produção desenvolveram também a coordenação motora fina.

No que diz respeito à análise do fantoche da figura 21, este representa um gato. A criança M escolheu usar marcadores e lápis de cera, demonstrou facilidade em contornar a mão e recortar o fantoche. Durante o processo criativo esta criança afirmou que usou cor de rosa porque era a sua cor preferida. Além disso, referiu ainda que o seu fantoche era uma “super-gata” que ia salvar o mundo, daí ter desenhado uma capa.

Figura 22

Fantoche de M ("Super-Gata")



Em relação ao fantoche da criança CP, esta no momento de pré-leitura disse que o seu animal preferido era o cavalo. Deste modo, no seu processo de criação começou por desenhar um cavalo. Posteriormente mudou de ideias e disse que preferia desenhar um unicórnio. Assim, acrescentou um chifre e pintou com lápis de cera cor de rosa.

Figura 23

Fantoche de CP (Unicórnio)



Durante o estágio, tive várias conversas com as crianças sobre temas que gostam ou da sua vida diária. Numa dessas conversas a criança LM demonstrou gosto por animais de pequeno porte, como gatos, coelhos e cães. Para esta atividade a criança escolheu desenhar um coelho. Para fazer o decalque da mão juntou os dedos dois a dois para representar as orelhas e o polegar representa a cauda. Ao contrário de todas as crianças, este decidiu apenas desenhar o focinho do animal.

Figura 24

Fantoche de LM (Coelho)



As crianças JM, BF e ML, optaram por desenhar as características principais de cada animal, como o pelo da doninha, as caudas, as manchas da vaca e da girafa e o pescoço comprido da girafa. Além disso, ambos utilizaram as cores que caracterizam os animais.

Figura 25

Fantoches de JM (Doninha)

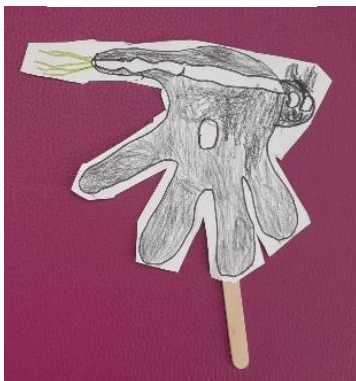


Figura 26

Fantoches de BF (Vaca)



Figura 27

Fantoches ML (Girafa)



Os fantoches das restantes crianças incluem representações mais simples, como as características faciais (olhos, boca e orelhas), que são importantes para a identificação de cada animal. A escolha dos materiais, cores, formas e linhas reflete a liberdade de expressão e a exploração de possibilidades artísticas de cada criança.

Figura 28

Fantoches de MC (Cão)



Figura 29

Fantoches de DA (Gato)



Figura 30

Fantoches de CM (Elefante)



Figura 31

Fantoche de DS (Tigre)



Figura 32

Fantoche de SR (Cadela - Joninha)



A promoção da autonomia e do trabalho colaborativo também foi evidente neste momento, pois algumas crianças pediram para brincar com os dedoches utilizados na leitura da história.

De uma forma global, considero que esta sessão promoveu o gosto pela leitura, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e a valorização da criatividade, tendo sempre em consideração os gostos e interesses das crianças.

A liberdade na escolha dos materiais, das cores e das formas possibilitou uma expressão artística autêntica e individualizada, refletindo as perceções e preferências de cada criança em relação aos animais que escolheram. Além disso, a forma como algumas crianças adaptaram os seus fantoches ao longo do processo demonstra a flexibilidade e o pensamento criativo. Algumas crianças focaram-se em detalhes específicos dos animais, enquanto outras priorizaram traços faciais mais simples, o que evidencia a variedade de interpretações.

É importante referir que ao pôr em prática esta sequência didática tive em consideração alguns princípios do Projeto Educativo da instituição e do Projeto Curricular da Sala Azul, sobretudo a estimulação da criatividade e a participação ativa.

Tal como defendem as OCEPE, as sessões implementadas promoveram competências como a abordagem holística, a interação social, a autonomia e o respeito pelos ritmos individuais de cada criança (Silva et al., 2016). De acordo com Elango et al. (2015), as práticas interdisciplinares que estimulam a criatividade e interação social têm impactos positivos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Assim, o uso de

histórias infantis como indutor para as atividades artísticas são um exemplo dessa abordagem (Silva et al., 2016).

No contexto das atividades realizadas, verificou-se uma articulação com várias áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, a primeira sessão e os momentos de pré-leitura promoveram a interação social e o desenvolvimento de valores democráticos e competências como a empatia, o respeito pelo outro, a tomada de decisões e a partilha de opiniões (Silva et al., 2016).

Em relação à Área de Expressão e Comunicação, foram desenvolvidas diversas competências da Educação Artística (Artes Visuais) e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O uso das histórias infantis incentivou o gosto pela leitura e contribuiu para o enriquecimento do vocabulário. Por outro lado, através dos momentos de leitura e pós-leitura foi possível estimular o pensamento crítico e a capacidade de interpretação, umas das competências essenciais para o desenvolvimento cognitivo (UNESCO, 2024). Já a estimulação da expressão criativa e a sua relação com as emoções, alinha-se à ideia de que "a intencionalidade do/a educador/a enriquece a representação simbólica e o sentido estético" (Silva et al., p. 47).

Já na Área do Conhecimento do Mundo, as experiências desenvolvidas despertaram a curiosidade e estimularam o pensamento crítico sobre os temas explorados em cada história. A criação de fantoches, por exemplo, envolveu a manipulação de materiais e o diálogo sobre os animais, promovendo competências cognitivas e motoras.

A relação entre a literatura infantil e as artes visuais revelou-se uma ferramenta valiosa para promover aprendizagens holísticas. Este aspeto está alinhado com as premissas da Pedagogia Waldorf, que enfatiza a importância das atividades artísticas no desenvolvimento integral da criança. Esta articulação fomenta a imaginação, estimula a criatividade e promove o desenvolvimento linguístico e emocional. Ainda na linha de pensamento de Waldorf, nos momentos mais práticos tive um papel observador e mediador, respeitando cada criança, proporcionando tempo e espaço adequados ao seu ritmo.

A integração da literatura infantil com as artes visuais permitiu criar um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem (Montenegro, 2024). A exploração de histórias, elemento central da Pedagogia Waldorf, desempenhou um papel essencial nesta intervenção. Segundo Chubarovsky (2023), a exploração de histórias enriquece o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Outro princípio da Pedagogia Waldorf presente foi a liberdade de expressão artística, que permitiu às crianças representar de forma livre, as suas escolhas, pensamentos e/ou emoções por meio das artes visuais. Portanto, a expressão artística é uma forma de manifestar a personalidade da criança, sem a direcionar ou limitá-la no desenho e no uso das cores das representações gráficas. De acordo com Martins (2022), “não se trata de aptidões para a pintura, (...) a criança expressa nessas atividades o que traz consigo enquanto individualidade, não características para a vida profissional ou “talentos”” (p. 98).

A sequência didática evidencia também uma articulação com as linhas de pensamento de Maria Montessori. Através de uma experiência sensorial e prática, privilegiei a aprendizagem centrada nas crianças, valorizando a autonomia e a liberdade. O facto da maioria dos momentos terem decorrido no espaço exterior reforça a ideia do “ambiente preparado”, característica do método Montessori, que valoriza o contacto direto com a natureza como meio de aprendizagem (Coelho et al., 2015).

A valorização da autonomia foi evidente quando o grupo de crianças votou e decidiu os livros a serem explorados, na escolha das cores e dos materiais para as suas produções, refletindo o princípio “liberdade de escolha”. O respeito pela individualidade de cada criança foi um aspeto que tive em consideração, outra característica do modelo montessoriano (Marshall, 2017).

A sessão centrada na história *De que Cor é um Beijinho?*, promoveu uma experiência sensorial através do uso do pote dos beijinhos e da técnica digitinta, permitindo uma exploração mais concreta e significativa. O modelo de Montessori sustenta que a manipulação e a exploração estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento (Oliveira & Silva, 2024).

O meu papel enquanto educadora estagiária baseou-se numa ação mediadora das sessões. A organização do espaço e dos materiais seguiu uma lógica intencional, garantindo que as crianças tivessem acesso a recursos que estimulassem a sua criatividade e experimentação. Neste sentido, a minha mediação e a organização do ambiente educativo foram fundamentais, visto que incentivaram a interação entre pares, a partilha o respeito e a cooperação.

No que se refere à observação das crianças, esta intervenção revelou um ambiente educativo dinâmico, onde as crianças se sentiram envolvidas e motivadas. A diversidade de estratégias e recursos didáticos foi uma mais-valia para manter a atenção e o interesse do grupo. A sugestão da educadora cooperante de selecionar grupos menores para as atividades plásticas foi eficaz, porque proporcionou um ambiente mais calmo e focado, um acompanhamento mais individualizado e uma observação mais detalhada do processo criativo de cada criança. A avaliação das aprendizagens foi realizada através da observação das interações, da análise das produções das crianças e da reflexão sobre os processos vivenciados.

Os objetivos delineados para a sequência didática foram amplamente cumpridos, refletindo uma prática pedagógica significativa centrada na criança. A promoção da criatividade e imaginação foi evidente nas produções plásticas das crianças, que tiveram como indutor as histórias. O gosto pela leitura foi incentivado através da articulação da leitura com momentos lúdicos, como o uso do “pote dos beijinhos” e os dedoches, que despertaram o interesse e a participação. A dinamização das sessões no espaço exterior e o uso de vários recursos promoveram um ambiente prazeroso. Além disso, permitiu às crianças explorarem ao seu ritmo as técnicas e os materiais. As crianças foram incentivadas a escolher cores e materiais, a partilhar ideias nas suas produções e nos momentos de conversa.

De entre os pontos fortes desta intervenção destaca-se a promoção da criatividade e da imaginação, através da articulação da literatura com as Artes Visuais. As crianças demonstraram um grande envolvimento, puderam tomar decisões e partilhar as suas opiniões, o que promoveu o desenvolvimento da autonomia e autorregulação. A valorização dos interesses do grupo motivou a sua participação. A articulação entre várias áreas de conteúdo proporcionou aprendizagens significativas e integradas, alinhadas com

as OCEPE e com os modelos pedagógicos da Instituição. A realização das sessões no exterior, o uso de estratégias sensoriais e a organização do espaço educativo contribuíram para um ambiente dinâmico, lúdico e prazeroso.

Apesar dos aspetos positivos, a intervenção apresentou algumas dificuldades. Uma delas, já referida, foi no momento de pós-leitura da segunda sessão, ao ter utilizado tinta em excesso na primeira representação gráfica, dificultando a leitura da mesma. Porém, nas representações seguintes ultrapassei este obstáculo. Outro ponto negativo foi o facto de faltarem crianças nas sessões, o que impossibilitou fazer uma análise da evolução do grupo durante a sequência didática, limitando também a recolha de dados mais consistentes sobre o impacto das atividades. Tendo em conta que fiz o estágio em contexto de Jardim de Infância em dois locais, estagiei nesta instituição apenas durante oito semanas. Assim, não foi possível dinamizar mais sessões, uma vez que, paralelamente, implementei um trabalho por projeto no âmbito de Prática Educativa I. Por fim, por se tratar da minha primeira experiência neste contexto, houve alguns momentos de insegurança, sobretudo na gestão do tempo e na linguagem utilizada, que foram gradualmente superados ao longo das sessões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção desenvolvida assente na articulação entre a literatura infantil e as Artes Visuais, mostrou-se uma experiência bastante enriquecedora tanto para as crianças como para a minha formação enquanto futura educadora. As atividades planeadas possibilitaram diversos benefícios, ao promoverem a criatividade, a imaginação, o gosto pela leitura e a valorização da expressão artística. Assim, este estudo permitiu refletir sobre o impacto destas áreas no desenvolvimento integral da criança e sobre o papel do/a educadora/a enquanto mediador/a de aprendizagens significativas. É importante referir que as atividades desenvolvidas foram pensadas com o propósito de privilegiar a expressão livre, a valorização das ideias das crianças e a exploração de materiais.

Por conseguinte, foi possível verificar que a implementação de práticas como estas depende do papel do/a educador/a. Este/a deve criar contextos de aprendizagem integradores, motivadores e adequados aos interesses e necessidades do grupo. A mediação das experiências foi fulcral para estimular a curiosidade, promover a autonomia e favorecer a construção de uma consciência estética e crítica.

É de salientar que as atividades realizadas tiveram em conta os princípios das OCEPE e os modelos pedagógicos da instituição. Desta forma, o envolvimento ativo, a autonomia e a partilha de ideias foram aspetos centrais desta experiência. Através das histórias e das produções artísticas, as crianças puderam expressar emoções, ideias e experiências. A organização do espaço educativo e a mediação pedagógica proporcionaram um ambiente motivador, no qual cada criança pode explorar vários materiais e expressar-se de forma livre.

As atividades implementadas proporcionaram momentos de diálogo, partilha e exploração livre, onde cada criança teve oportunidade de manifestar a sua singularidade. A articulação da literatura com as artes visuais promoveu a estimulação da criatividade, permitiu ampliar a imaginação, dar novas interpretações às histórias e a construção de significados pessoais. O uso de diversos materiais e técnicas plásticas ampliou as possibilidades criativas, potenciou o gosto pela leitura e consolidou aprendizagens de forma lúdica e significativa.

Neste sentido, a literatura infantil é um recurso pedagógico transversal, capaz de promover o prazer da leitura e de ouvir histórias, bem como o desenvolvimento de

competências cognitivas, emocionais e sociais, fundamentais para a sua formação enquanto indivíduos ativos e participativos. Quando se articula com as Artes Visuais, revela-se uma ferramenta valiosa para promover aprendizagens que estimulam a criatividade e a imaginação.

Para além da análise do produto final, valorizei sempre o processo criativo, permitindo às crianças experimentar, arriscar e reconstruir, dando espaço às suas iniciativas e reconhecendo o valor das produções de cada uma. Deste modo, reafirmo que todas as crianças têm uma capacidade criativa inata, devendo ser estimulada. Assim, cabe ao/à educadora criar ambientes, condições e estratégias que potenciam essa capacidade e para oferecer oportunidades de exploração e liberdade expressiva.

Portanto, reconheço a importância de continuar a valorizar práticas educativas que promovam a interdisciplinaridade, a criatividade e o respeito pelos ritmos e interesses das crianças. Ao assumir o meu papel como educadora de infância ou professora, pretendo integrar a literatura e a arte como meios que permitem a construção de uma aprendizagem significativa e transformadora.

De um modo global, posso concluir que todos os objetivos que defini foram alcançados, visto que esta intervenção contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências educativas inovadoras e transformadoras. Ainda que tenham surgido algumas dificuldades, estas foram gradualmente superadas, constituindo momentos de aprendizagem e reflexão sobre a minha prática profissional. Apesar das dificuldades relacionadas com o tempo de intervenção e o número reduzido de participantes, abre caminho para futuras investigações que aprofundem a relação entre a literatura e a arte na educação.

Em suma, é importante reconhecer a integração da literatura infantil e das Artes Visuais como práticas pedagógicas fundamentais nos primeiros anos, pois, para além de proporcionarem diversas aprendizagens, contribuem para a formação de crianças criativas, críticas e atentas às várias dimensões da realidade que as envolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2012). *Orelhas de borboleta*. Kalandraka.
- Alves, M., Calou, A., & Lira, R. (2024). O desenvolvimento da aprendizagem infantil a partir do método Montessori: relatos autobiográficos na educação de crianças. *REDES-Revista Educacional da Sucesso*, 4(2), 429-438. <https://editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/263>
- Amaral, F. (2023) A importância dos contos de fadas no despertar da criatividade e imaginação das crianças. Artigo Científico (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás. <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5662>
- Araújo, M. & Sousa, R. (2022). Contribuições da literatura infantil: um olhar voltado para o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. *Revista Fafire*, 15(1), 21-32. <https://fafire.emnuvens.com.br/revista/article/view/683>
- Balça, Â. & Pires, M. (2012). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: Do Discurso Oficial às Práticas. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 21(22), 92-104. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624>
- Barbosa, M. (2012). *Rubrics- presente e futuro na avaliação das aprendizagens: uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1132>
- Bila, S. (2016). O processo criativo como pano de fundo do espaço de liberdade. *Cadernos de educação de infância*, 107, 6-9.
- Bonilla, R. (2017). *De que cor é um beijinho?*. (1.ª ed.) Jacarandá.
- Camphenoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª ed.). Gradiva.
- Cano, D., & Sampaio, I. (2007). O Método de Observação na Psicologia: Considerações sobre a Produção Científica. *Interação em Psicologia*, 11(2), 199-210. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v11i2.6849>

- Chubarovsky, T. (2023). *El cuento como herramienta pedagógica*. <https://tamarachubarovsky.com/cursos/el-cuento-como-herramienta-pedagogica/>
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Outdoor educational provision as a complement to preschool education: The benefits of contact with nature. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), p. 111-117. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Colomer, T. (2017). Introdução à literatura infantil e juvenil atual. *Revista Polyphonia*, 29(2), 382-385. <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/57122>
- Costa de Faria, I., Fonseca, B. & Almeida, S. (2016). Tecendo Histórias: Literatura e Expressão na Educação Infantil. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 2(1), 147–155. <https://doi.org/10.12957/riae.2016.14329>
- Costa, A. (2020) *A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Criança: Uma Revisão Bibliográfica*. Instituto Federal Goiano. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1392>
- Craveiro, C., Neves, M., & Pequito, P. (1997). O projecto em Jardim de Infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Saber (e) Educar*, 2, 77-82. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/965>
- Cunha, C. (2020). *Lobo Bom ou Lobo Mau*. (5.ª ed.). Livros Horizonte.
- Djikic, M., Moldoveanu, M. & Oatley, K. (2013). Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy. *Scientific Study of Literature* 3(1), 28-47. <http://dx.doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>
- Elango, S., García, J., Heckman, J., & Hojman, A. (2015). Early childhood education. *NBER Working Paper*, 2, p. 235-297 <https://doi.org/10.3386/w21766>
- Escalante, D. & Caldera, Reina. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&tlng=es

- Fabris, M., Lange-Küttner, C., & Longobardi, C. (2023). Editorial: Children's drawings: evidence-based research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-4. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250556>
- Ferreira, S. & Silva, A. (2020). Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia. *ENTRELER* (0), 22-40. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler_0
- Fonseca, N., Miranda, J. & Montemór, H. (2017). Literatura Infantil como Estratégia Para O Desenvolvimento da Criatividade e da Autonomia dos Alunos do 1º E 2º Anos do Ensino Fundamental. *Revista Científica FUNVIC*, 1(1), 17-29. <https://www.revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd11/article/view/53>
- Franco, M. & Balça, Â. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34(72), 77-93. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62762>
- Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. (2011). Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 249-262. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>
- Gil, F. & Rocha, R. (2021, Maio). *As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: o que pensam futuras educadoras* [Conferência]. X Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Leiria. https://www.researchgate.net/publication/356128236_As_Artes_Visuais_na_Educacao_Pre-Escolar_o_que_pensam_futuras_educadoras/references
- Gil, F. (2023). *As artes visuais na educação: das habilidades às estratégias de conhecimento*. (1.ª ed.) eBooks.NMd. <https://doi.org/10.23882/eb.23.0511>
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009) A importância da criatividade. *Cadernos de educação de infância*, 88, 41-46.
- Jutta, B. (2011). *Quando a Mãe Grita*. (3.ª ed.). Ana Paula Faria – Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (1997) *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121>
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). 50 Técnicas Avaliação Formativa. (2.ª ed.). Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Marietto, M. (2018). Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4), 05-18. <http://dx.doi.org/10.5585/ijsm.v17i4.2717>
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Npj Science of Learning*, 2(11), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Martins, C. & Silveira, Z. (2021). A Problemática na Educação Infantil: Concepções das Professoras e a Teoria de Freire. *Saberes Pedagógicos*, 5(1), 96-117. <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i1.6637>
- Martins, M. (2022). O Papel da Arte no Ensino: Uma Perspectiva da Pedagogia Waldorf. *Revista da Faculdade de Educação*, 38(2), p. 89-104 <https://doi.org/10.30681/21787476.2022.38.89104>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.12/2013>
- Montenegro, A. (2024). Despertar el interés permanente por la lectura desde la pedagogía Waldorf. *RoSE*, 15(1), p. 25-35 <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/721>
- Montessori, M. (2023). *O Manual Montessori* (1.ª ed.). Alma dos Livros.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo* (1.ª ed.). Contraponto Editores.

- Oliveira, H., & Silva, R. (2024). Ensino de Língua Inglesa para Crianças à Luz do Método Montessori: uma proposta didática. *Opens Minds International Journal*, 5(3), p. 99-114 <https://doi.org/10.47180/omij.v5i3.320>
- Oliveira, M. (2017). Um Novo Olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: Um Desafio da Contemporaneidade. Ana. Melo (Org.), *Atas do Congresso de investigação em Educação Artística - Educação Artística no Sistema de ensino Português: conquistas e desafios*, pp. 262-272. IPV/ESSE/CI&DETS. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2744>
- Oliveira, R. (2021). Experimentações literárias: práticas de leituras e experiências artísticas em escolas. *Olhar de Professor*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.17689.82>
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e Educação Cultural - Supervisão e formação em educação artística e tecnológica* (1.ª ed.). Editorial Novembro.
- Paour, T. (2018). *Quem conta uma história...acrescenta uma memória*. [Relatório de Projeto, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. IC-Online. <http://hdl.handle.net/10400.8/3730>
- Pereira, I. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação *ENTRELER* (0), 41-49. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler_0
- Peres, M. (2008). *Educação Ambiental no Contexto de uma Comunidade Pedagógico Terapêutica: estudo de caso da Casa de Santa Isabel*. [Trabalho de Investigação Tutelado no âmbito do Curso de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. https://educacioambiental.wordpress.com/wpcontent/uploads/2010/01/dea_mariana_peres.pdf
- Plano Anual de Atividades 2023/2024.
- Projeto Curricular 2023/2024. *Pré-escolar Sala Verde e Sala Azul*.
- Projeto Educativo 2023-2026. *A Natureza no brincar*.

- Ramos, M. & Custódio, P. (2021) *A Formação de Leitores no 1º Ciclo do Ensino Básico: Mudanças e Novos Rumos*. Bordô-Grená. <http://hdl.handle.net/10400.26/47251>
- Rato, L. & Martins, M. (2019). 1, 2, 3 conta-me tu desta vez!: programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 7 (20), 7-20. <http://hdl.handle.net/10400.12/6993>
- Reis, C., Faria, H., Moreira, A. & Trincão, P. (2020). EXPLORATÓRIAS - Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros. *ENTRELER* (0), 22-40. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler_0
- Robinson, K. & Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto Editora.
- Rosenthal, A. (2015). *Tudo o Que Desejo para Ti*. (1.ª ed.). Editorial Presença.
- Sackes, M., Trundle, K. & Flevares, L. (2009). Using Children's Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 36, 415-422. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0304-5>
- Sales, W., Costa, L., Guilherme, M., França, D., Silveira, F., & Silva, M. (2024). Métodos, Ferramentas e Aplicações da Metanálise em Revisões: Uma Revisão Sistemática. *Revista De Ciências Da Saúde Nova Esperança*, 22(3), 439–450. <https://doi.org/10.17695/rcsne.vol22.n3.p439-450>
- Salomão, G. (2021, 10 de outubro). *Os seis pilares educacionais de Maria Montessori*. Revista Prosa Verso e Arte. <https://www.revistaprosaversoearte.com/os-seis-pilares-educacionais-de-maria-montessori/>
- Santander. (2023, 9 de fevereiro). *O que é o método Montessori e como pode beneficiar as crianças*. Salto Santander. <https://www.santander.pt/salto/metodo-montessori>
- Serafin, V. (2020). *O desenho como forma de expressão da criança* [Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT). <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/26797>

- Silva, A. (2024). O Ensino da Literatura na Educação Infantil. *Revista ft* 8(138).
<http://dx.doi.org/10.69849/revistaft/ar10202409091951>
- Silva, C., Alexandre, B., Ferronato, R., Lima, A., Silva, M., Daude, R., Ribeiro, S., Ramalho, R., Cavalcanti, O., Perin, M., Marques, B., Silva, T., Silva, P., Souza, S., & Silva, W. (2024). Maria Montessori E A Pedagogia Da Autonomia: Aplicações Da Educação Montessoriana No Século XXI. *IOSR Journal of Business and Management*, 26(11), 1-11. <http://dx.doi.org/10.9790/487X-2611070111>
- Silva, D., Garcia, A., Garcia, P., Paiva & Santos, L. (2025). Artes Plástica e Literatura na Educação Infantil: Possibilidades de Desenvolvimento Humano. *Revista Criar Educação*, 14(1), 32-51. <https://doi.org/10.18616/ce.v14i1>
- Silva, E. & Ribeiro, J. (2017). A importância da literatura na educação infantil. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia* 8(22).
<http://dx.doi.org/10.3895/recit.v8.n22.4766>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Eds). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, J., & Corrêa, D. (2022). Às claras ou clandestinamente: dilemas científicos da observação enquanto técnica de coleta de dados. *Revista Espacios*, 43(2), 17-28.
<http://dx.doi.org/10.48082/espacios-a22v43n02p02>
- Silva, R. (2013). A literatura infantil e a promoção da leitura. In Ledo, S., Boo, M., Rodrigues, M. (Eds) *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (95-105) Universidad de San Pablo. <https://hdl.handle.net/1822/58650>
- Soares, L. (2009). *Todos no Sofá*. (4.ª ed.) Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º Volume Bases Psicopedagógicas* (2.ª ed.). Instituto Piaget.
- Sousa, A., Iavelberg, R. & Oliveira, M. (2022) Narrativas docentes na formação em artes visuais de educadores de infância e professores de 1.º ciclo. A. Barrientos-Báez, R. López & T. Otero (Eds.), *Aportaciones docentes del EEES como innovación en las*

nuevas aulas (pp. 325-338). Thomson Reuters Aranzadi.
https://www.researchgate.net/publication/368881781_Narrativas_docentes_na_formacao_em_artes_visuais_de_educadores_de_infancia_e_professores_de_1_ciclo/citations

Stern, A. (1974). *A Expressão*. (1.ª ed.). Civilização.

Stern, A. (1974). *Aspetos e Técnicas da Pintura de crianças*. (1.ª ed.). Livros Horizonte.

Stern, A. (1987). *Uma nova compreensão da arte infantil*. (1.ª ed.). Livros Horizonte.

Taherdoost, H. (2021) Data Collection Methods and Tools for Research; A Step-by-Step Guide to Choose Data Collection Technique for Academic and Business Research Projects. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 10(1), 10-38. <https://hal.science/hal-03741847v1>

UNESCO. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>

Valenzuela, R. & Lambrecht, D. (2021). A Importância do Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(10), 222–230. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2410>

Vygotsky, L. (2014). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Ediciones Akal.

ANEXOS

Anexo 1 – Organização do Espaço – Sala Azul

Imagem 1

Disposição da Sala



Imagem 2

Disposição da Sala



Imagem 3

Disposição da Sala



Imagem 4

Área da Leitura



Imagem 2

Área da Casinha



Imagem 1

Calendário e Mapa das Presenças



APÊNDICES

Apêndice 1 - Planificação da Sessão Inicial – Comboio das Histórias

Sessão Inicial – Comboio das Histórias (19/04/2024)			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL Componente Independência e autonomia - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. Componente Consciência de si como aprendiz - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.	- Apresentação do Comboio das Histórias; - Exploração da capa de cada livro; - Votação dos livros; - Construção e análise do pictograma.	- Comboio das Histórias; - Seis livros: • <i>De que cor é um Beijinho?</i>, de Rocio Bonilla; • <i>Lobo Bom ou Lobo Mau?</i>, de Clara Cunha; • <i>Orelhas de Borboleta</i>, de Luisa Aguilar; • <i>Quando a Mãe Grita...</i>, de Jutta Bauer. • <i>Todos no sofá</i>, de Luísa Ducla Soares;	Observação direta do desempenho das crianças com registo em grelha de observação. A criança é capaz de: - Respeitar a sua vez de falar e a dos colegas; - Identificar os elementos principais da capa; - Expressar a sua preferência em relação aos livros apresentados;

- Cooperar com outros no processo de aprendizagem. ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Domínio da Matemática <u>Números e Operações</u> - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.). <u>Organização e Tratamento de Dados</u> - Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.). - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.		• <i>Tudo o Que Desejo para Ti</i>, de Amy Krouse Rosenthal; - Pictograma feito em cartolina; - Símbolos para o pictograma.	- Interpretar e observar os dados do pictograma.
--	--	---	---

Descrição das atividades:

Para introduzir esta sequência didática, as crianças estão sentadas em “U” no tapete da conversa, ou num espaço exterior. A educadora estagiária apresenta ao grupo o “Comboio das Histórias”. Este “Comboio das Histórias” é composto por uma locomotiva e uma carruagem, sendo que essa carruagem contém seis livros selecionados, sendo estes:

- *De que cor é um Beijinho?*, de Rocio Bonillha;
- *Lobo Bom ou Lobo Mau?*, de Clara Cunha;
- *Orelhas de Borboleta*, de Luisa Aguilar;
- *Quando a Mãe Grita...*, de Jutta Bauer.
- *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares;
- *Tudo o Que Desejo para Ti*, de Amy Krouse Rosenthal;

A educadora estagiária explora com as crianças o título e a capa dos diversos livros. Em grande grupo, é feito um momento de votação da história que as crianças gostariam de ouvir. Durante este momento, cada criança cola no pictograma um símbolo ao lado da imagem do livro. Em seguida, o pictograma é analisado com as crianças, de forma a observar o número de votações que cada livro obteve. As duas opções mais votadas serão os livros que irão ser trabalhados/abordados.

Cada grupo de atividades refere-se a um livro, que se divide em três momentos, pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Apêndice 2 - Planificação da Sessão do livro *De que cor é um Beijinho?*, de Rocio Bonilha

Sessão do livro <i>De que cor é um Beijinho?</i> , de Rocio Bonilha (03/05/2024)			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Subdomínio Artes Visuais - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,	1.º Momento – Pré-Leitura - Diálogo sobre a cor dos beijinhos; 2.º Momento – Leitura - Momento de leitura da história; 3.º Momento – Pós-Leitura - Desenho em digitinta sobre os beijinhos.	- Livro <i>De que cor é um Beijinho</i> , de Rocio Bonilha; - 13 folhas de papel manteigueiro A4; - Tinta guache; - Desenho da personagem Minimoni; - Pote dos beijinhos; - Pequenas bolas/pompons de várias cores.	Para proceder a esta avaliação o/a educador/a deverá utilizar enquanto metodologia a observação direta, verificando se cada criança é capaz de: - Expressar a sua opinião, nos momentos de diálogo; - Identificar as cores mencionadas na história e associá-las aos pompons que possui;

escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <u>Prazer e motivação para ler e escrever</u> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.			- Ouvir a história com atenção, compreendendo a sequência dos acontecimentos; - Criar uma representação gráfica sobre o beijinho ou a história, utilizando a técnica de digitinta.
--	--	--	--

Descrição das atividades:

1.º Momento – Pré-Leitura

Num breve diálogo, a educadora estagiária coloca as seguintes perguntas:

- “Gostam de dar Beijinhos?”
- “Gostam de dar Beijinhos a quem?”
- “Alguém sabe de que cor é um beijinho?”

As respostas das crianças são registadas num esquema semelhante ao seguinte:

História - <i>De que Cor é um Beijinho?</i> , de Rocio Bonilla	
Gostam de dar beijinhos a quem?	De que cor é um beijinho?

2.º Momento – Leitura

Antes de iniciar a história, a educadora estagiária distribui, aleatoriamente, pequenas bolas/pompons de várias cores. Enquanto conta a história, à medida que aparece uma cor, as crianças que tiverem a cor correspondente colocam no “pote dos beijinhos” – ordem das cores: vermelho, verde, amarelo, castanho, branco, cor-de-rosa, azul, negro e cinzento.

No fim da história, é feito um pequeno diálogo com as crianças de forma a concluir que os beijinhos podem ser da cor que cada um quiser.

3.º Momento – Pós-Leitura

Cada criança escolhe a cor ou cores que para elas simboliza a cor do beijinho. A cor escolhida é colocada sobre a mesa, para a criança fazer uma representação gráfica sobre o beijinho ou sobre a história, usando os dedos e as mãos – técnica de digitinta. Depois de finalizada, coloca-se uma folha sobre o desenho e decalca-se por cima, de forma que passe para a folha.

Apêndice 3 - Planificação da Sessão do livro *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares

Sessão do livro <i>Todos no sofá</i> , de Luísa Ducla Soares (08/05/2024)			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Subdomínio Artes Visuais - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,	1.º Momento – Pré-Leitura - Diálogo sobre o animal preferido; 2.º Momento – Leitura - Momento de leitura da história; 3.º Momento – Pós-Leitura - Construção de um fantoche do animal preferido.	- Livro <i>Todos no sofá</i> , de Luísa Ducla Soares; - 13 cartolinas A5 brancas; - Material de desgaste (Tintas guache, Lápis de cor, lápis de cera, marcadores, entre outros); - 13 paus de gelado; - Cola líquida; - 10 dedoches e sofá.	Para proceder a esta avaliação o/a educador/a deverá utilizar enquanto metodologia a observação direta, verificando se cada criança é capaz de: - Expressar a sua opinião nos momentos de diálogo; - Ouvir a história com atenção, compreendendo a sequência dos acontecimentos;

escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <u>Prazer e motivação para ler e escrever</u> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.			- Identificar/desenhar as características principais de um animal para incluí-las no fantoche; - Decalcar/desenhar o contorno da mão com precisão; - Recortar e colar o desenho no pau de gelado.
--	--	--	---

Descrição das atividades:**1.º Momento – Pré-Leitura**

Num breve diálogo, a educadora estagiária analisa com as crianças a capa e coloca a pergunta “Qual é o vosso animal preferido?”. As respostas das crianças são registadas num esquema semelhante ao seguinte:

História - <i>Todos no sofá</i>, de Luísa Ducla Soares	
O que conseguem ver na capa do livro?	Qual é vosso animal preferido?

2.º Momento – Leitura

A educadora estagiária conta a história às crianças, com o recurso aos dedoches e a um sofá para os mesmos.

3.º Momento – Pós-Leitura

Cada criança constrói um fantoche do seu animal preferido ou de outro animal à sua escolha. Para tal, devem fazer o decalque da sua mão ou fazer o contorno da mão com um marcador, numa cartolina. Através dessa base, desenham e pintam as características do animal. Por fim, o desenho é recortado e colado num pau de gelado, obtendo assim o fantoche.

Apêndice 4 - Planificação da Sessão do livro *Lobo Bom ou Lobo Mau?*, de Clara Cunha

Sessão do livro <i>Lobo Bom ou Lobo Mau?</i> , de Clara Cunha			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Subdomínio Artes Visuais - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,	1.º Momento – Pré-Leitura - Jogo em grande grupo “Qual é a personagem?”; 2.º Momento – Leitura - Momento de leitura da história; 3.º Momento – Pós-Leitura - Realização do minilivro, em pequenos grupos (2/3 crianças).	- Livro <i>Lobo Bom ou Lobo Mau?</i>, de Clara Cunha; - Puzzle do lobo em grandes dimensões; - Minilivro (feito com a técnica dobragem de livro numa folha A3) para cada grupo; - Material de desgaste (lápiz de cor, lápis de cera, marcadores, entre outros).	Para proceder a esta avaliação o/a educador/a deverá utilizar enquanto metodologia a observação direta, verificando se cada criança é capaz de: - Participar e colaborar com os colegas no jogo; - Ouvir a história com atenção, compreendendo a sequência dos acontecimentos;

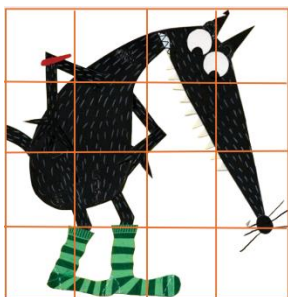
escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <u>Prazer e motivação para ler e escrever</u> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.			- Colaborar com o grupo na criação e ilustração da história; - Ilustrar a história, utilizando materiais de forma criativa; - Apresentar a história criado pelo seu grupo.
--	--	--	--

Descrição das atividades:

1.º Momento – Pré-Leitura

Previamente, a educadora estagiária esconde, pela sala ou no exterior, peças de um puzzle, de grandes dimensões (A3), com uma imagem do lobo, de forma a descobrir a personagem principal da história que vai ser contada e explorada. À medida que vão encontrando as peças, montam o puzzle.

Exemplo do puzzle:



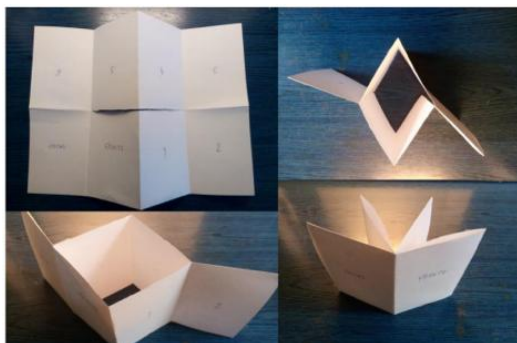
2.º Momento – Leitura

A educadora estagiária conta a história às crianças.

3.º Momento – Pós-Leitura

A educadora estagiária organiza as crianças em grupos de 2 a 3 elementos. Cada grupo tem de criar uma história e as respetivas ilustrações, com a personagem do lobo, utilizando um minilivro feito com a técnica dobragem de livro numa folha A3, feito pela educadora estagiária. Desta forma, o livro tem seis páginas, a capa e a contracapa. Na capa, a educadora estagiária escreve o título criado pelas crianças. No fim, cada grupo conta a história, apresentando as ilustrações.

Exemplo de dobragem e corte do minilivro:



Apêndice 5 - Planificação da Sessão do livro *Tudo o Que Desejo para Ti*, de Amy Krouse Rosenthal e Tom Lichtenheld

Sessão do livro <i>Tudo o Que Desejo para Ti</i> , de Amy Krouse Rosenthal e Tom Lichtenheld			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Subdomínio Artes Visuais - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,	1.º Momento – Pré-Leitura - Diálogo sobre “O que é um desejo?”; 2.º Momento – Leitura - Momento de leitura da história; 3.º Momento – Pós-Leitura - Representação gráfica de um desejo para alguém; - Construção da “Árvore dos Desejos”.	- Livro <i>Tudo o Que Desejo para Ti</i>, de Amy Krouse Rosenthal e Tom Lichtenheld; - 13 folhas brancas A4; - Material de desgaste (lápiz de cor, lápis de cera, marcadores, entre outros); - Material para a construção da árvore.	Para proceder a esta avaliação o/a educador/a deverá utilizar enquanto metodologia a observação direta, verificando se cada criança é capaz de: - Participar no diálogo e compreender o conceito de desejo; - Ouvir a história com atenção, compreendendo a sequência dos acontecimentos;

escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <u>Prazer e motivação para ler e escrever</u> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.			- Demonstrar empatia ao pensar e verbalizar um desejo para outra pessoa. - Representar graficamente o desejo que pensou; - Contribuir na construção da árvore dos desejos.
--	--	--	--

Descrição das atividades:

1.º Momento – Pré-Leitura

A educadora estagiária coloca a questão “Sabem o que é um desejo?”, de forma a introduzir o tema da história e, simultaneamente a despertar o interesse das crianças.

2.º Momento – Leitura

A educadora estagiária conta a história às crianças.

3.º Momento – Pós-Leitura

Após a leitura, a educadora estagiária juntamente com as crianças parte para a exploração da história, através de um breve diálogo, colocando a pergunta “Alguma vez pediram um desejo para outra pessoa?”

Depois deste momento, cada criança tem de pensar num desejo para outra pessoa de quem gosta, como familiares, amigos ou outros (Ex: A criança deseja que o seu irmão assista a um jogo de futebol). Numa folha, cada criança desenha o que desejou, no verso da folha a educadora estagiária escreve o desejo.

A atividade seguinte é realizada em grande grupo, com o objetivo de construir uma árvore dos desejos. Essa árvore é feita em grande formato, por exemplo num papel cenário, com diversos materiais. No fim, as representações gráficas de cada criança são penduradas ou coladas na árvore.

Apêndice 6 - Planificação da Sessão do livro *Quando a Mãe Grita...*, de Jutta Bauer

Sessão do livro <i>Quando a Mãe Grita...</i> , de Jutta Bauer			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Subdomínio Artes Visuais - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,	1.º Momento – Pré-Leitura - Diálogo sobre “O que acontece quando as crianças desobedecem os adultos?”; 2.º Momento – Leitura - Momento de leitura da história; 3.º Momento – Pós-Leitura - Desenho, em pequenos grupos, dos cenários da história;	- Livro <i>Tudo o Quando a Mãe Grita...</i>, de Jutta Bauer; - Partes do corpo do pinguim (feitos pela educadora estagiária); - 6 folhas de papel cavallinho A3; - Material de desgaste (Lápis de cor, lápis de cera, marcadores, entre outros).	Para proceder a esta avaliação o/a educador/a deverá utilizar enquanto metodologia a observação direta, verificando se cada criança é capaz de: - Participar no diálogo e expressar as suas ideias; - Ouvir a história com atenção, compreendendo a sequência dos acontecimentos; - Colaborar e executar o desenho do cenário atribuído;

escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <u>Prazer e motivação para ler e escrever</u> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.	- Ordenar os desenhos de acordo com a história.		- Ordenar a sequência de acontecimentos da história.
--	--	--	---

Descrição das atividades:

1.º Momento – Pré-Leitura

Num breve diálogo, a educadora estagiária coloca a pergunta “O que acontece quando as crianças desobedecem aos adultos?”

2.º Momento – Leitura

A educadora estagiária conta a história às crianças, em cada parte da história mostra as partes do corpo do pinguim que vão aparecendo ao longo da história.

3.º Momento – Pós-Leitura

As crianças são divididas em seis grupos. Cada grupo tem de desenhar o cenário que será atribuído:

Grupo	Cenário	Partes do corpo do pinguim
1	Universo (Céu estrelado)	Cabeça
2	Mar	Corpo (barriga)
3	Selva	Asas
4	Montanhas	Bico
5	Cidade	Cauda
6	Deserto	Patatas



Cada grupo tem de colar a parte do corpo do pinguim que corresponde ao cenário. Em grande grupo, as crianças têm de colocar por ordem os seis desenhos, de acordo com a história.

Apêndice 7 - Planificação da Sessão do livro *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar

Sessão do livro <i>Orelhas de Borboleta</i>, de Luísa Aguilar			
Faixa Etária: 4-5 anos		N.º de Crianças: 13	
Aprendizagens a promover	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Avaliação
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO Subdomínio Artes Visuais - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,	1.º Momento – Pré-Leitura - Diálogo sobre “O que significa orelhas de borboleta?”; 2.º Momento – Leitura - Momento de leitura da história, enquanto as crianças desenhavam a personagem principal; 3.º Momento – Pós-Leitura - Demonstração da simetria através de imagens;	- Livro <i>Tudo o Orelhas de Borboleta</i>, de Luísa Aguilar - 13 folhas brancas A4 - 13 folhas de papel manteigueiro A3 - Material de desgaste (tinta guache, Lápis de cor, lápis de cera, marcadores, entre outros) - Imagem da personagem principal e de uma borboleta (feito pela educadora estagiária)	Para proceder a esta avaliação o/a educador/a deverá utilizar enquanto metodologia a observação direta, verificando se cada criança é capaz de: - Participar no diálogo e expressar as suas ideias; - Ouvir atentamente a descrição das características da personagem principal e desenhá-las; - Compreender a moral da história;

escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <u>Prazer e motivação para ler e escrever</u> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.	- Desenho de simetria com guache.		- Utilizar a técnica de simetria com tinta guache, dobrando a folha ao meio e observar o resultado.
--	--	--	--

Domínio da Matemática <u>Geometria e Medida</u> - Reconhecer e operar formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.			
--	--	--	--

Descrição das atividades:

1.º Momento – Pré-Leitura

Num breve diálogo, a educadora estagiária coloca a pergunta “O que significa orelhas de borboleta?”.

2.º Momento – Leitura

Enquanto a educadora estagiária conta a história, sem mostrar as ilustrações, cada criança desenha a personagem principal – a Mara – de acordo com as características apresentadas na história. Para tal a educadora estagiária deve dar ênfase a essas características.

Características da Mara:

1. “A Mara é orelhuda.”
2. “A Mara tem cabelo de palha de aço.”
3. “A Mara está vestida com uma toalha de mesa.”
4. “A Mara tem uma meia rota.”
5. “A Mara calça sapatos velhos.”

No fim, as crianças observam e comentam as representações gráficas da personagem principal. Posteriormente, a educadora estagiária apresenta a moral da história, mencionando que as nossas diferenças de cada pessoa são como as orelhas de borboleta: especiais, bonitas e únicas. Não importa o que os outros digam, o mais importante é respeitar todas as pessoas.

3.º Momento – Pós-Leitura

A educadora estagiária apresenta uma imagem de uma borboleta e da personagem principal, dobra as duas imagens ao meio, com o objetivo de mostrar que as imagens são simétricas.

A educadora estagiária começa por entregar uma folha a cada criança, que foi previamente dobrada ao meio para a marcar, de modo que posteriormente, essa marca, seja utilizada como eixo de reflexão.

De seguida, num dos lados dessa marca, a criança deve colocar tinta guache de várias cores (à sua escolha) e com o auxílio da educadora estagiária deve dobrar a folha ao meio através da marca que já está na folha. Depois de dobrarem, cada criança deve pressionar com a mão a folha de modo a espalhar melhor a tinta, sendo que posteriormente devem abrir e ver o resultado que conseguiram. No fim de observarem o desenho na sua folha deve dizer o que parece ser (por exemplo: borboleta, casa, bola, flor, árvore...).

Apêndice 8 - Técnica de Avaliação Formativa (2.ª e 3.ª Sessões)

No fim das sessões de cada livro explorado, cada criança identifica como se sentiu nas atividades dinamizadas, através do preenchimento de uma tabela de Avaliação Formativa.

2.ª Sessão – <i>De que Cor é um Beijinho?</i> , de Rocio Bonilla			
Atividades:	 Gostei Muito	 Gostei Pouco	 Não Gostei
1.º Momento - Pré-Leitura Diálogo sobre a cor dos beijinhos 			
2.º Momento - Leitura Momento de leitura da história 			
3.º Momento - Pós-Leitura Desenho em digitina sobre os beijinhos 			

3.ª Sessão – <i>Todos no sofá</i> , de Luísa Ducla Soares			
Atividades:	 Gostei Muito	 Gostei Pouco	 Não Gostei
1.º Momento - Pré-Leitura Diálogo sobre o animal preferido 			
2.º Momento - Leitura Momento de leitura da história 			
3.º Momento - Pós-Leitura Construção de um fantoche do animal preferido 			

Apêndice 9 - Grelha de avaliação das aprendizagens: 1.ª Sessão – Comboio das Histórias

Nome das crianças	Descritores de competências			
	Respeitar a sua vez de falar e a dos colegas.	Identificar os elementos principais da capa.	Expressar a sua preferência em relação aos livros apresentados.	Interpretar e observar os dados do pictograma.
BF	E	A	A	A
CM	E	A	A	A
CP	A	A	A	A
DS	-	-	-	-
DA	A	A	A	A
JC	-	-	-	-
JM	A	A	A	A
LM	A	A	A	A
M	A	A	A	A
ML	A	A	A	A
MC	A	A	E	A
SP	A	A	A	A
SR	E	A	A	A

Legenda:**N** – Não adquirido**E** – Em aquisição**A** – Adquirido

Apêndice 10 - Grelha de avaliação das aprendizagens: 2.ª Sessão – *De que Cor é um Beijinho?* de Rocio Bonilha

Nome das crianças	Descritores de competências			
	Expressar a sua opinião, nos momentos de diálogo.	Identificar as cores mencionadas na história e associá-las aos pompons que possui.	Ouvir a história com atenção, compreendendo a sequência dos acontecimentos.	Criar uma representação gráfica sobre o beijinho ou a história, utilizando a técnica de digitinta.
BF	A	A	A	E
CM	A	A	E	A
CP	E	A	A	A
DS	-	-	-	-
DA	-	-	-	-
JC	-	-	-	-
JM	E	A	A	E
LM	-	-	-	-
M	A	A	A	A
ML	A	A	A	A
MC	E	A	E	A
SP	A	A	E	A
SR	A	A	A	E

Legenda:

N – Não adquirido

E – Em aquisição

A – Adquirido

Apêndice 11 - Grelha de avaliação das aprendizagens: 3.ª Sessão – *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares

Nome das crianças	Descritores de competências				
	Expressar a sua opinião nos momentos de diálogo.	Ouvir a história com atenção, compreendendo o a sequência dos acontecimentos	Identificar/ desenhar as características principais de um animal	Decalcar/ desenhar o contorno da mão com precisão	Recortar e colar o desenho no pau de gelado.
BF	A	E	A	E	E
CM	A	E	A	E	E
CP	A	A	A	A	A
DS	E	A	A	A	E
DA	A	A	A	A	E
JC	-	-	-	-	-
JM	E	A	A	A	E
LM	A	A	A	A	A
M	A	A	A	A	A
ML	A	A	A	E	A
MC	A	A	A	E	A
SP	-	-	-	-	-
SR	A	E	A	E	E

Legenda:

N – Não adquirido

E – Em aquisição

A – Adquirido

Apêndice 12 – Transcrição dos momentos de Pré-Leitura e Leitura da história *De que Cor é um beijinho?*

Informação sobre o contexto:

A intervenção narrada decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças de uma IPSS de Coimbra, onde a educadora estagiária realizou o estágio em Jardim de Infância. A sessão dedicada à exploração da história *De que Cor é um beijinho?* foi realizada no dia 3 de maio de 2024, durante o período da manhã.

O grupo que foi acompanhado no contexto de estágio pedagógico é constituído por treze crianças, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino, entre quatro e cinco anos, das quais estiveram presentes nove crianças. As crianças deste grupo caracterizam-se por serem curiosas, autónomas e alegres. A maioria são bastante interessadas na realização de atividades, à exceção de dois meninos.

Esta sessão consiste na exploração e leitura da história referida com o recurso a um “pote dos beijinhos”, pompons de várias cores e à imagem da personagem principal. Inicialmente foi realizado um momento de pré-leitura, seguido com o momento da leitura e por fim o momento de pós-leitura. O primeiro e o segundo momentos foram realizados na sala na zona do tapete. Já o momento de pós-leitura foi realizado num espaço exterior da instituição.

Transcrição da sessão:

Momento de pré-leitura

Educadora Estagiária: Vocês gostam de dar beijinhos?

Vários: Eu gosto!

EE: Gostam todos?

BF e M: Sim!

EE: E CM tu gostas de dar beijinhos a quem?

CM: À B.

EE: À B?

CM: Sim!

EE: E a M gosta de dar beijinhos a quem?

M: Eu gosto de dar beijinhos à mãe.

EE: À mãe. MC gostas de dar beijinhos a alguém?

MC: (abanou a cabeça que não)

EE: Não? Ok, tudo bem. E tu SP?

SP: (abanou a cabeça que não)

EE: Também não? Vocês não dão beijinhos às vossas mães ou aos vossos pais?

SP: Sim.

CM: Eu muitos!

EE: Ou aos vossos avós?

MC: Eu só dou abraços.

EE: Só dás abraços?

MC: (envergonhado) Sim.

EE: Está tudo bem, eu também gosto muito de dar abraços e beijinhos. SR gostas de dar beijinhos a quem?

SR: Ao pai e à mãe.

EE: E tu CP?

CP: À SR.

EE: E tu ML?

ML: Eu gosto de dar beijinhos à mãe e ao pai.

EE: E tu BF?

BF: À mãe e ao pai.

EE: E agora a terceira pergunta que tenho para vocês é: Alguém sabe de que cor é um beijinho?

SR, ML e BF: Vermelho.

EE: Vocês dizem que é vermelho?

SR, ML e BF: Sim!

SP: Verde.

CM: O SP disse verde.

EE: Pronto, para ele pode ser verde. Para ti de que cor é o beijinho?

CM: Eu gosto de... roxo! Não, rosa!

EE: E para ti M?

M: Rosa.

EE: Vocês querem descobrir de que cor é o beijinho?

CM e ML: Sim.

SP: Eu acho que é arco-íris.

EE: Para ti é verde ou arco-íris?

SP: Arco-íris.

EE: E para ti MC?

MC: Abraços.

EE: Preferes os abraços?

MC: Sim.

EE: Se tivesse de escolher uma cor para os abraços, qual escolhias?

MC: Amarelo.

EE: Olha é uma boa escolha para ser a cor dos abraços.

Momento de leitura

EE: Eu tenho aqui um pote vazio. Sabem o que está aqui escrito?

Vários: Não.

SP: Veneno.

EE: Não! Eu não trago nada disso. Está aqui escrito pote dos beijinhos, mas ele está vazio.

M: Os beijinhos?

EE: Não tenho cá os beijinhos.

Vários: (com ar de espanto) Ah!

SR: Esqueceste?

EE: Não sei vamos ver. Eu tenho aqui estas cores (mostrou os pompons de várias cores). Esta aqui é de que cor? (mostrou uma cor de cada vez):

Todos: Verde. Preto. Castanho. Rosa. Vermelho. Branco. Amarelo.

EE: Eu vou dar algumas cores ao calhas a cada um de vocês.

SP: Vais dar quantas cores?

EE: Vou dar quatro cores a cada menino. (distribui os pompons) E guardam na vossa mão ou à vossa frente. (Verifica se todas as crianças estão sentadas com quatro pompons)

EE: E trago aqui uma amiga... (mostra a personagem Minimoni)

CM: Já sei!!

EE: Quem é esta amiga?

CM, M e BF: Minimoni!!

EE: A nossa amiga Minimoni. Vocês conhecem a Minimoni?

Vários: Sim!

BF: É a Monimoni!

EE: A Minimoni. Eu vou contar esta história que se chama... Alguém sabe?

BF: A Monimoni.

EE: “De que cor é um beijinho?” E a personagem desta história é a Minimoni. Quando eu disser alguma cor, por exemplo amarelo, os meninos que tiverem a bolinha amarela vão meter aqui dentro do pote para nós descobrirmos de cor são os beijinhos.

A educadora estagiária conta a história, enquanto as crianças enchem o pote.

EE: “E para vocês de que cor é que vocês acham que é o beijinho?”

MC: “Cororido.”

CM: Muitas cores.

ML: De todas as cores.

SP: É o arco-íris.

EE: Pois é, pode ser de todas as cores. Vitória, vitória...

Todos: Acabou-se a nossa história!

CM dá um beijinho na cara à educadora estagiária.

Apêndice 13 – Transcrição dos momentos de Pré-Leitura e Leitura da história *Todos no Sofá*

Informação sobre o contexto:

A intervenção narrada decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças de uma IPSS de Coimbra, onde a educadora estagiária realizou o estágio em contexto de Jardim de Infância. A sessão dedicada à exploração da história *Todos no Sofá* foi realizada no dia 8 de maio de 2024, durante o período da manhã.

O grupo que foi acompanhado no contexto de estágio pedagógico é constituído por treze crianças, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino, entre quatro e cinco anos, das quais estiveram presentes neste dia onze crianças. As crianças deste grupo caracterizam-se por serem curiosas, autónomas e alegres. A maioria são bastante interessadas na realização de atividades, à exceção de dois meninos.

Esta sessão consiste na exploração e leitura da história referida com o recurso a dez dedoches – personagens – e a um sofá para os dedoches feitos pela educadora estagiária. Inicialmente foi realizado um momento de pré-leitura, seguido com o momento da leitura e por fim o momento de pós-leitura. Todos os momentos desta sessão foram realizados num espaço exterior da instituição.

Transcrição da sessão:

Momento de pré-leitura

EE: O que é que observam na capa deste livro?

M: A história dos animais do sofá.

EE: Será? Tens a certeza?

M: Sim.

BF: Os cinco no sofá.

EE: É os cinco no sofá?

CM: Dez!

DA: (coloca o dedo no ar)

EE: O DA tem outra proposta, diz lá.

DA: Dez no sofá.

EE: São dez no sofá? Vamos ver.

CM: Todos no sofá.

EE: Olhem afinal a CM acertou no título, mas o DA estava certo também, estão dez no sofá. Vamos contar os animais que aqui estão?

BF: (interrompe) Do sofá.

EE: Os animais e o menino, pois também está aqui um menino. Temos aqui o menino...

SR: Uma girafa.

EE e algumas crianças repetem: Uma girafa, mais o menino que ficam dois. Três o elefante, quatro o burro, o pato cinco. Seis a vaca, sete o porco. Aqui um pequenino, qual é?

CP: O rato.

EE: Já temos quantos?

CM: Oito.

DA: O coelho.

EE: O coelho, nove e depois o gato que ficam dez.

M: Falta o cão.

EE: O cão não aparece nesta história M.

ML: Eu adoro coelhos.

MC: E eu adoro todos.

EE: Querem que eu vos conte esta história?

Todos: Sim.

BF: Todos no sofá.

EE: Chama-se “Todos no sofá”, muito bem B. Olhem o que eu trouxe aqui (mostra os dedoches no sofá).

M e CM: Oh tão fofinho.

EE: O que é isto alguém sabe?

Vários: Os animais.

EE: São os animais que aparecem onde?

LM: Na história.

EE: Na história, muito bem.

SR: E estão no sofá.

EE: Pois, estão todos no sofá.

BF: Estão todos sentados.

EE: Exatamente.

BF: Tiram-se (os animais do sofá)?

EE: Não sei, temos de esperar para ver na história.

M: Quem fez (o sofá)?

EE: Fui eu para contar a história.

Momento de leitura

EE: Vamos ouvir a história?

Vários: Sim.

EE: Estão todos prontos, com as orelhas bem abertas e o cabelo para trás?

Vários: Sim!

EE: Conseguem ver o sofá?

BF: Todos no sofá. Era uma vez...

A educadora estagiária conta a história, com o recurso aos dedoches e do sofá. L e DS começaram a repetir a história.

Todos com a EE: Vitória, vitória e acabou a nossa história.

EE: Querem saber outra, querem que eu vos ensine?

Vários: Sim!

EE: Plim pim pim e a história chegou ao fim.

Momento de pós-leitura

EE: A seguir a esta história, eu preparei uma coisa para vocês sobre os animais.

M: Brincar.

EE: Não, mas depois podem usar para brincar. Eu disse-vos que estes bonequinhos chamavam-se dedoches. Sabem o que são dedoches?

CM: Eu não.

SR: É para pôr nos dedos.

Educadora Cooperante (EC): CM não sabes o que são dedoches?

CM: Não.

EC: Ai não? Não brincaste com os que estão na sala?

CM: Sim, mas eu não tenho lá nenhum em casa.

BF: Eu quero pôr do dedo.

EE: Eu depois deixo vocês brincarem com os dedoches.

LM: Eu tenho isso.

EE: Boa!

M: Eu também tenho lá disso.

EE: Então eu gostava que cada um de vocês fizesse, um dedochinho não que é um bocadinho difícil, mas sim um fantoche do vosso animal preferido.

BF: Quero escolher.

M: Quando era pequenina eu tinha um coelho do menino.

EE: M qual é o teu animal preferido, tens algum?

M: Gato.

EE: E tu JM, qual é o teu animal preferido?

JM: O cavalo.

EE: E tu DA, tens algum animal preferido ou algum animal que tenhas em casa?

DA: Eu tenho um animal em minha casa e chama-se Pierre.

EE: Chama-se Pierre. E é um cão ou um gato...?

DA: É um gato.

EE: MC tens algum animal preferido?

MC: (abanou a cabeça que não)

EE: Não? E tens algum em casa?

MC: Tenho um gato e um cão.

EE: SR tens algum animal preferido?

SR: A Joninha.

EE: A Joaninha?

EC: Não, é a Joninha.

SR: É toda branquinha, branquinha.

EE: Então a Joninha é que animal?

SR: É toda branquinha.

CM: É um cão.

EE: DS qual é o teu animal preferido?

DS: O cavalo.

EE: E o teu LM? Eu acho que já sei.

LM: O coelho.

EE: E tu ML, tens algum animal preferido?

ML: A girafa.

EE: A girafa, boa. E tu CP, qual é o teu animal preferido?

CP: É o cavalo.

EE: E tu BF?

BF: É um gato.

CM: E o meu é o menino.

EE: O menino é um animal?

CM: Eu quero o menino (apontando para o dedoeiro do menino).

EE: Eu estou a perguntar qual é o teu animal preferido.

EC: Pode ser um animal da história.

EE: Pois pode ser.

CM: Mas o menino também é da história.

EE: Sim, mas não é um animal é uma pessoa. Eu estou a perguntar qual é o teu animal preferido? Não precisa de ser da história.

CM: É um elefante.

EE: O teu animal preferido é um elefante?

CM: Sim, porque não tenho lá em casa, só tenho um ratinho.

EE: Só tens um ratinho?

CM: Sim, é o porquinho da Índia, que faz *quich quich*.

M: Também tens peixinhos e tartarugas, pois é CM?

CM: Eu tenho peixinhos e uma tartaruga.

