

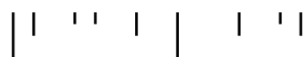


# A MÚSICA COMO COMPLEMENTO NA LEITURA DE HISTÓRIAS

Rita Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2024-2025



# A MÚSICA COMO COMPLEMENTO NA LEITURA DE HISTÓRIAS

Rita Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

Júri

Presidente: Professora Doutora Antónia Estrela

Arguente: Professor Doutor Paulo Rodrigues

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

*“Torna-te aquilo que és”*

*(Friedrich Nietzsche)*

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais um ciclo da minha formação, que tão exigente e desafiante, sinto-me grata por todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que este percurso fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço à **minha família**, que foi um pilar essencial em toda esta caminhada. À minha **mãe**, pela presença constante, pelo apoio incondicional e pelas palavras de força nos momentos difíceis. Ao meu **irmão**, pela motivação que sempre transmitiu e pelas palavras de incentivo. À minha **tia**, que mesmo à distância esteve sempre atenta, oferecendo conselhos, chamadas de atenção e ajudando-me a manter o foco.

Aos meus **amigos**, pela companhia, pelo apoio e por saberem sempre animar nos dias mais difíceis.

Às **educadoras cooperantes** de ambas as PPS e respectivas equipas educativas, pela forma acolhedora com que me receberam, pelo apoio prestado e sobretudo, por tudo o que me ensinaram ao longo da prática.

Ao meu **supervisor**, o meu sincero agradecimento pela serenidade, orientação e motivação ao longo deste processo.

E com carinho especial, agradeço às **crianças!** Sem as quais nada disto teria sido possível, foram elas que deram sentido a cada momento e me ensinaram mais do que posso descrever. Também às suas **famílias**, o meu profundo agradecimento, por confiarem e partilharem este caminho.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de PPS II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento tem como objetivo refletir e ilustrar o percurso de imersão na prática pedagógica, bem como as experiências vividas e analisadas numa sala de pré-escolar, com um grupo de 22 crianças com idade compreendidas entre os 3 e os 5 anos, durante o período de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025. Para além da descrição prática, o relatório integra uma reflexão crítica sobre os contributos deste percurso formativo e profissional na construção da identidade docente, destacando os desafios enfrentados e as aprendizagens decorrentes desse processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No âmbito da PPS II, foi desenvolvida uma investigação, cuja problemática emergiu das observações, interações e reflexões realizadas ao longo da prática - “*A Música como complemento na Leitura de Histórias*”. Este estudo teve como objetivos: (i) identificar a importância da leitura de histórias e (ii) conhecer a conceção da educadora sobre a importância de ler histórias com o auxílio da música. Para responder a estes objetivos, recorreu-se a uma abordagem qualitativa sustentada na metodologia de estudo de caso.

A recolha de dados envolveu a observação participante e não participante, notas de campo e uma entrevista semidiretiva à educadora cooperante. Os dados obtidos foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo. As quais evidenciaram que a integração da música na leitura de histórias potencia o interesse, a atenção e o envolvimento das crianças proporcionando assim um momento mais proveitoso. Os resultados demonstram, assim, a relevância da associação entre a música e a literatura infantil no contexto da educação pré-escolar, evidenciando estratégias pedagógicas replicáveis que podem ser integradas na dinamização da leitura de histórias.

**Palavras-chave:** Leitura de histórias; Dinamização; Música; Desenvolvimento integral

## **ABSTRACT**

This report was made within the scope of the PPS II Curricular Unit, of the 2nd year of the Master's Degree in Preschool Education. This document aims to reflect and illustrate trajectory of immersion in pedagogical practice, as well as the experiences lived and analysed in a preschool classroom, with a group of 22 children aged between 3 and 5 years old, during the period from september 30 2024, to january 2025. Besides the practical description, the report integrates a critical reflection on the contributions of this formative and professional path in the construction of the teacher's identity, highlighting the challenges and the learning from this process of personal and professional development.

Within the scope of PPS II, a research was developed, whose problem emerged from the observations, interactions and reflections carried out throughout the practice - "Music as a complement of Story Reading". This study had the following objectives: (i) to identify the importance of Story Reading and; (ii) to understand the educator's conception of the importance of reading stories with the help of music.

To meet these objectives, a qualitative approach based on the case study methodology was used. Data collection included participant and non participant observation, field notes and a semi-directive interview with the cooperating educator. The obtained data were analysed using the content analysis technique. These data showed that the integration of music in Story Reading enhances the interest, attention and involvement of the children and therefore providing a more productive moment. Thus, the results showed, the relevance of the association between music and children's literature in the context of preschool education, providing replicable pedagogical strategies that can be applied to story reading practices.

**Keywords:** Story Reading; Dynamization; Music; Integral Development

## **ÍNDICE GERAL**

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.4</b>	
<b>2.1. Caracterização do meio envolvente.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....</b>	<b>8</b>
<b>2.3. Caracterização da equipa educativa .....</b>	<b>9</b>
<b>2.4. Caracterização do ambiente educativo .....</b>	<b>10</b>
<b>Espaço.....</b>	<b>11</b>
<b>Tempo.....</b>	<b>12</b>
<b>2.5. Caracterização do grupo de crianças.....</b>	<b>14</b>
<b>2.6. Caracterização das famílias .....</b>	<b>17</b>
<b>3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA</b>	<b>19</b>
<b>Com as crianças... ..</b>	<b>20</b>
<b>Com as famílias... ..</b>	<b>23</b>
<b>Com a equipa educativa... ..</b>	<b>24</b>
<b>Processo de Intervenção – o que fiz, porque fiz, o que esperava fazer .....</b>	<b>25</b>
<b>4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INÂNCIA .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1. Identificação da problemática .....</b>	<b>30</b>
<b>4.2. Revisão da Literatura .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2.1 A Leitura de Histórias na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2.2. A Música no Jardim de Infância.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2.3. A articulação entre a Música e a Leitura: Uma estratégia pedagógica..</b>	<b>34</b>
<b>4.2.4. Concepções e ação do Educador na dinamização com música .....</b>	<b>36</b>
<b>4.3. Roteiro metodológico e ético .....</b>	<b>37</b>
<b>4.4. Participantes do estudo .....</b>	<b>41</b>
<b>4.5. Apresentação e discussão dos dados.....</b>	<b>41</b>

4.5.1. A importância da leitura de histórias no desenvolvimento infantil.....	41
4.5.2. A utilização da música na dinamização da leitura de histórias .....	43
4.5.3. A música como estratégia na rotina diária .....	46
<b>5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....</b>	<b>49</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>58</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>66</b>
<b>Anexo A – Portefólio individual PPS II .....</b>	<b>67</b>
<b>Anexo B – Planta Exterior .....</b>	<b>68</b>
<b>Anexo C – Planta da sala.....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo D – Tabela com as datas de nascimento do grupo .....</b>	<b>70</b>
<b>Anexo E – Tabela de Caracterização por Áreas de Conteúdo .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo F – Tabela de habilitações da família.....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo G – Notas de Campo .....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo H – Roteiro ético.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexo I – Guião da entrevista .....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo J – Transição da entrevista à educadora cooperante .....</b>	<b>86</b>
<b>Anexo K -Análise Categorical .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo L – Carta de apresentação às famílias .....</b>	<b>106</b>
<b>Anexo M – Consentimento informado às famílias para a captação de imagens e     utilização do nomes das crianças.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo N – Consentimento informado para a realização do Portefólio individual     da criança..</b>	<b>108</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1 Exemplos de codificação sobre a integração da música na leitura de histórias .....</b>	<b>400</b>
<b>Tabela 2 Análise categorial: Leitura de histórias .....</b>	<b>422</b>
<b>Tabela 3 Análise categorial: Música e histórias.....</b>	<b>444</b>
<b>Tabela 4 Análise categorial: Música em diversas atividades.....</b>	<b>477</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1 Diagrama de relações entre projetos .....</b>	<b>7</b>
---	----------

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PPS – Prática Profissional Supervisionada

NC – Notas de Campo

RD – Registos diários

OS – Organização Socioeducativa

EC – Educadora Cooperante

JI – Jardim de Infância

SCML - Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

CDC – Centro de Desenvolvimento Comunitário

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, do 2º. Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizada no presente ano letivo de 2024-2025. Este documento tem como principal finalidade refletir de forma sistemática e fundamentada sobre a experiência vivida no contexto de jardim de infância (JI), destacando os processos, intenções, motivações e aprendizagens desenvolvidas ao longo da prática. Deste modo, este relatório representa um percurso de observação e reflexão contínua, no qual foi desempenhado o papel de educadora-estagiária, entre o dia 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, junto de um grupo constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este percurso foi documentado e sustentado por um portefólio individual (Anexo A) construído ao longo da PPS II, o qual integra, entre outros elementos, as Notas de Campo (NC) resultantes de observações diárias, registos diários, reflexões semanais, bem como as planificações das propostas desenvolvidas e respetivas avaliações.

Para além de descrever e refletir sobre as vivências e aprendizagens adquiridas durante a prática, este relatório contempla também a investigação desenvolvida, centrada num estudo de caso com o tema: “*A Música como complemento na Leitura de Histórias*”. Através de uma abordagem qualitativa ou interpretativa procurou-se: (i) identificar a importância da leitura de histórias e (ii) conhecer a conceção da educadora sobre a importância de ler histórias com o auxílio da música.

No que diz respeito à recolha de dados, recorreu-se a um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos, com o intuito de garantir a fiabilidade das informações obtidas. Foram utilizadas a observação direta participante, registada regularmente através das NC, bem como a observação indireta, complementada pela realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Esta combinação permitiu obter diferentes perspetivas sobre a prática educativa e sobre a temática em estudo. Tendo em consideração a natureza qualitativa dos dados recolhidos, procedeu-se à sua análise através da técnica de análise de conteúdo, permitindo assim uma interpretação coerente.

Relativamente à estrutura do relatório este está organizado em sete capítulos, de forma a refletir de maneira lógica e articulada, o percurso formativo e investigativo

realizado. O primeiro capítulo dedica-se à caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a prática, incluindo uma descrição do meio envolvente e do seu enquadramento histórico, nele, também são apresentadas as características da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias. Estas caracterizações basearam-se em observações diretas, diálogos informais, entrevista semiestruturada com a educadora cooperante e análise de documentos institucionais fornecidos pela organização socioeducativa.

No segundo capítulo é feita uma análise reflexiva da intervenção, com destaque para as intencionalidades que orientaram a ação educativa com as crianças, equipa educativa e famílias, bem como os diferentes momentos do processo de intervenção. O terceiro capítulo aborda em profundidade a investigação realizada, apresentando a definição do tema, a respetiva fundamentação teórica e a descrição dos procedimentos metodológicos e éticos seguidos. O quarto capítulo expõe e analisa os dados recolhidos à luz do tema investigado. No quinto capítulo são apresentadas as principais conclusões decorrentes da investigação. O sexto capítulo propõe uma reflexão sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo dos módulos PPS I e PPS II, salientando os contributos para a construção da identidade profissional como futura educadora. Por fim, no sétimo capítulo, são expostas as considerações finais relativas à prática e à investigação realizadas, destacando-se as principais aprendizagens e implicações para a prática educativa.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| " " | " "

Para a intervenção ou gestão de um currículo, torna-se fundamental e indispensável realizar uma análise detalhada de todo o contexto que a envolve. Para esse fim é imprescindível que se observe, registre e documente informações necessárias “sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social” (Silva et al., 2016, p.13), com o intuito de conhecer os seus interesses, saberes e proporcionar um ambiente estimulador a diversas e significativas aprendizagens.

Segundo Assis et al. (2021) refere que a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner releva-se particularmente pertinente, ao considerar o desenvolvimento como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que compõem o ambiente da criança. Assim, a transição entre cada um desses sistemas e a qualidade relacional neles estabelecida influenciarão o trajeto de desenvolvimento reforçando a importância de uma abordagem contextualizada e integrada na construção curricular.

As descrições relativas à ação, apresentadas em seguida, referem-se a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, onde foi ocorrida a PPS II, na valência de Jardim de Infância (JI). Com o propósito de situar e enquadrar o desenvolvimento da PPS II, neste capítulo será caracterizado os principais intervenientes do processo, assim sendo o grupo de crianças, a equipa educativa da sala e as famílias das crianças. Para tal, foram utilizadas observações diretas, notas de campo (NC), entrevista semiestruturada com a Educadora cooperante e conversas informais com a equipa educativa. Além disso, foram consultados documentos internos da Organização Socioeducativa (OS), como o Projeto Educativo (2023/2024) e o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025).

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

Segundo Silva et al. (2016) o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de interação com o ambiente, no qual o humano não é apenas impactado pelo meio em que vive, mas também desempenha influência sobre ele. Posto isto para caracterizar um contexto é necessário que se compreenda quais são “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças, enquanto atores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (Ferreira, 2004, p. 65).

Desse modo é fundamental contextualizar o ambiente em que se encontra a organização socioeducativa onde decorreu a minha prática. Esta situa-se na freguesia de Marvila, sendo esta considerada a segunda freguesia mais populosa pertencente ao concelho de Lisboa. É de referir que a freguesia ainda dispõe de uma rede de infraestruturas sociais, incluindo biblioteca, centros de saúde, complexo desportivo, vários estabelecimentos de comércio e escolas de cariz público, privado, profissional e superior. Relativamente a estas infraestruturas, destaco, como por exemplo, o supermercado localizado a 230 m pois é um recurso no meio que é potenciado pela Organização Socioeducativa, uma vez que, quando alguma criança faz anos são feitas visitas para se comprar os ingredientes para a confeção do bolo de aniversário.

Contudo a organização socioeducativa e a equipa educativa de sala pretendem privilegiar saídas regulares ao exterior, incentivando assim o contacto com a natureza e a interação com a comunidade onde as crianças estão inseridas. Para além das idas ao supermercado, o grupo desloca-se com alguma regularidade às hortas comunitárias, à quinta pedagógica, “ao chegamos à quinta pedagógica sentámo-nos numas cadeiras, ficando com vista para as ovelhas” (Excerto, NC, nº 57) e são feitos alguns passeios e dinâmicas, como o Brincar na rua, pelo bairro com o intuito de envolver a comunidade que segundo Silva et al. (2016) estas dinâmicas contribuem para que o contexto educativo se organize de forma a responder melhor às características e necessidades das crianças, através da interação interna e da articulação de outros sistemas, como a família e a sociedade. Ainda de acordo com o Projeto Educativo (2023/2024) foi constatado que haveria ausência de contacto com o meio natural por parte da maioria das crianças, neste sentido foi iniciado uma dinâmica da Escola da Floresta, “hoje, tive oportunidade, de experienciar as idas à floresta, que acontecem todas as quintas e sextas-feiras” (Excerto, NC, nº 59), esta dinâmica é realizada duas vezes por semana com grupos mistos de crianças das várias salas do jardim de infância, sendo que cada criança vai quinzenalmente. Foi verificado por parte da OS um grande impacto positivo na regulação emocional, na consciência corporal e na necessidade de as crianças habitarem os espaços verdes da cidade. Consoante Coelho et al. (2015) este contacto regular com a natureza e o brincar livre favorecem a exploração ativa, a tomada de decisões e a gestão de conflitos, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Esta

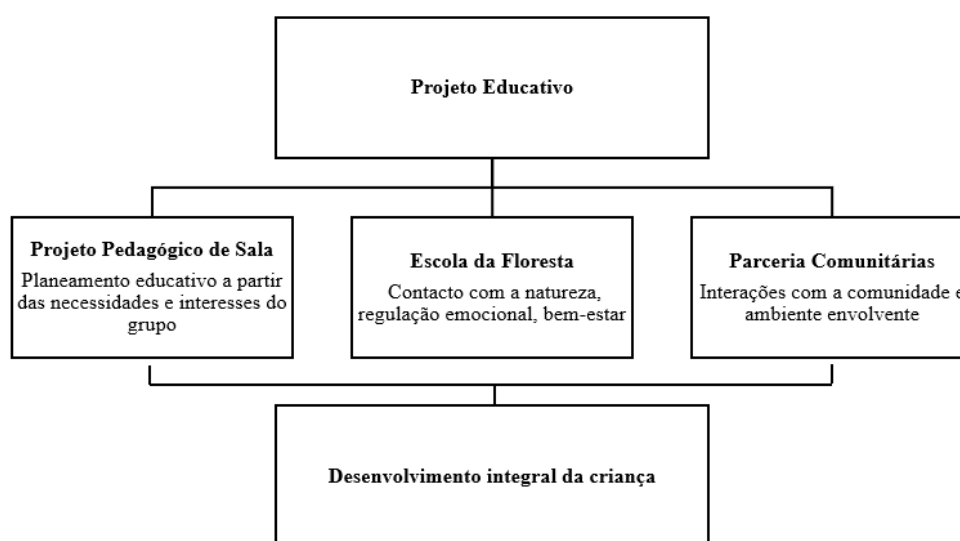
abordagem reforça a relação das crianças com o meio natural e valoriza-as como agentes ativos da sua própria aprendizagem.

Interessa mencionar ainda um projeto que resulta de uma parceria entre a OS e o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML). É reunido semanalmente em conselho, idosos, jovens e crianças com intenção de planear e avaliar atividades. Esta dinâmica ocorre o ano letivo todo e proporciona trocas de saberes, de interesses e de afetos entre seniores, jovens e crianças através de atividade lúdicas e momentos festivos, “geralmente terça-feira é o dia das crianças mais velhas irem ao CDC fazer atividades com os idosos” (Excerto, NC, nº 125). Segundo Projeto Educativo (2023/2024) tem havido uma maior participação dos jovens do que dos idosos, devido a situações de saúde mais incapacitantes. A OS ainda disponibiliza um serviço de restaurante social dos utentes do centro referido.

Com o intuito de clarificar visualmente as interações entre os projetos e iniciativas desenvolvidas no contexto da OS, apresenta-se na figura 1 um mapa conceptual que evidencia a relação entre o Projeto Educativo (2023/2024), o Projeto Pedagógico de Sala, a dinâmica da Escola da Floresta e das parcerias comunitárias. Este esquema permite compreender de forma integrada como as diversas ações educativas se articulam com os objetivos institucionais e o envolvimento com a comunidade.

*Figura 1*

*Diagrama de relação entre projetos*



## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A Organização Socioeducativa é registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e foi formalmente constituída em 1998, “na sequência da grande insatisfação pela falta de condições sentida por residentes e comerciantes” (Vaz, 2011). É localizada num bairro predominante residencial composto maioritariamente por habitações sociais e segundo o Projeto Pedagógico (2023/2024) é consequência de realojamentos ocorridos entre 1877 e 1984 e por construções promovidas por cooperativas de construção económica.

A missão desta OS é a promoção da qualidade de vida e o fortalecimento da cidadania ativa, com especial atenção à inserção dos indivíduos em situação de maior vulnerabilidade e a integração comunitária, contribuindo assim para o desenvolvimento social e urbanístico do bairro, valoriza sobretudo a formação, educação e qualificação de crianças e jovens com o objetivo de construir uma sociedade mais participativa, justa e solidária sendo a sua missão garantir que o bairro se torne protagonista do seu próprio desenvolvimento pessoal e social, promovendo um ambiente de solidariedade e mudança. Sendo que a missão é focada no desenvolvimento local sustentável, a OS assume o compromisso de criar parceiras, capacitar a comunidade e incentivar a participação ativa e democrática, e nesse sentido, os seus fins incluem a promoção de qualidade de vida dos moradores, a criação de condições para inserção social dos mais desfavorecidos, o incentivo à participação social e cidadania ativa, bem como o desenvolvimento de atividades culturais, desportivas e recreativas. Promove também colaborar na promoção de emprego e formação, atuando como uma entidade que complementa o Estado no acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, como estratégia para combater as desigualdades. (Projeto Pedagógico, 2023/2024).

Os objetivos refletem uma preocupação com o bem-estar global da criança, promovendo o seu desenvolvimento integral através de vivências que estimulem a aquisição de competências. Visa garantir o acesso à educação para toda as famílias, combatendo desigualdades e vulnerabilidades através de um espaço físico acolhedor e adequado às necessidades das crianças. Foca ainda no desenvolvimento sustentável e regenerativos, implementando rotinas e promovendo valores democráticos e de cidadania

participativa formando assim cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa e solidária.

A organização socioeducativa dispõe de um espaço físico bem estruturado, com um total de seis salas: duas destinadas ao Jardim de Infância, três para a Creche e uma para o berçário. O local conta com quatro áreas de higiene, sendo duas para os adultos e duas para as crianças, com a creche equipada com três bancas de muda. Há também quatro salas polivalentes, utilizadas para diversas atividades, sendo que uma delas serve diariamente como refeitório. Além disso, a organização socioeducativa possui três gabinetes: um para a secretaria, outro para as educadoras e um para a direção, além de uma cozinha, lavanderia e uma arrecadação.

No exterior, a organização socioeducativa conta com uma cozinha de lama e uma área destinada à horta. O espaço também oferece diversos equipamentos, incluindo um escorrega grande de plástico e um escorrega de plástico menor, além dos brinquedos diversificados, para as crianças. Para garantir o conforto nos dias mais quentes, o espaço exterior é protegido por toldos, proporcionando sombra para as crianças (Anexo B).

### **2.3. Caracterização da equipa educativa**

A equipa educativa da OS é composta por um grupo diversificado e especializado de profissionais da área da educação que atuam de forma articulada para garantir o bom funcionamento e proporcionar um ambiente educativo de qualidade. No âmbito da direção e coordenação geral, esta é constituída pela Diretora, que supervisiona e coordena, conta ainda com o apoio de uma Técnica Superior de Mediação Social, cujo a função é promover a articulação entre a OS, as famílias e a comunidade, e de duas escriturárias responsáveis pela gestão administrativa e financeira. No que concerne ao âmbito pedagógico, uma Educadora de Infância que é simultaneamente Coordenadora Pedagógica, orienta e supervisiona a equipa educativa, bem como a implementação e cumprimento dos objetivos do projeto pedagógico da instituição. A restante equipa educativa intervém na creche e no pré-escolar, assegurando uma perspetiva holística.

Na creche, a equipa educativa é composta por quatro Educadoras de Infância que assumem a função pedagógica, e por quatro Auxiliares de Ação Educativa que apoiam

nas rotinas das salas, garantindo o bem-estar e a segurança das crianças. Ainda existe cinco Auxiliares de Apoio Geral que prestam suporte nas salas e colaboram para assegurar a organização do ambiente educativo e atender às necessidades das crianças. No pré-escolar a equipa é constituída por três Educadoras de Infância, assumem a função pedagógica adaptada às necessidades e interesses das crianças, e três Auxiliares de Ação Educativa que colaboram e acompanham nas rotinas e na promoção do bem-estar das crianças. Além disso, há uma Auxiliar de Ação Educativa que oferece suporte nas três salas de pré-escolar e uma outra Auxiliar de Serviços Gerais responsável por tarefas relacionadas à manutenção, limpeza e organização do espaço.

Além dos profissionais já referidos, existem três cozinheiras responsáveis pela preparação das refeições destinadas a todos os integrantes da OS, incluindo crianças, adultos e utentes do CDC, em articulação com o restaurante social. Estas profissionais desempenham um papel ativo na rotina das crianças, interagindo com os grupos em diferentes momentos do dia, como nas refeições (reforço da manhã, almoço e lanche) e em atividade relacionadas à culinária, com a confeção de bolos de aniversário ou a celebração de datas comemorativas. O trabalho desta equipa educativa multidisciplinar reflete o compromisso em proporcionar às crianças e às suas famílias um serviço de qualidade, que prioriza o desenvolvimento integral, a inclusão e o bem-estar de todas as crianças.

Segundo Post e Hohman (2011), a colaboração entre os membros da equipa educativa contribui para um ambiente de aprendizagem equilibrado, favorecendo a harmonia entre agentes educativos e as crianças. Através da observação, durante a minha Prática Supervisionada, reforçou essa ideia evidenciando uma boa relação entre os membros de equipa, sendo possível destacar o trabalho colaborativo, a troca de ideias, de informação e momentos conjuntos entre salas, características que exemplificam um ambiente colaborativo e integrado.

## **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

O ambiente educativo na educação de infância deve ser acolhedor, seguro e estimulante, promovendo o bem-estar das crianças e incentivando interações. Este ambiente vai além do espaço físico, integrando também o tempo, os materiais e as

relações interpessoais, todos estes apresentam um papel ativo no processo educativo. Tanto o espaço como os momentos do dia devem ser organizados de forma intencional, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento e a construção de diversas aprendizagens. Ao garantir igualdade no acesso às experiências e oportunidades, o ambiente torna-se um instrumento essencial para a inclusão e para a promoção de uma educação mais justa e equitativa (Azevedo et al., s.d.).

## **Espaço**

O espaço de uma sala de jardim de infância assume um papel central no processo educativo, funcionando como um recurso pedagógico que influencia diretamente as experiências de aprendizagem das crianças. A forma como este espaço é organizado, desde a disposição do mobiliário até à seleção dos materiais, reflete as intenções do/a educador/a e a dinâmica vivida no grupo (Silva et al., 2016). O ambiente ainda deve ser cuidadosamente planificado para respeitar as características individuais de cada criança, promovendo a sua participação na organização e no desenvolvimento das atividades. E para que essa participação aconteça de forma autónoma, é imprescindível que exista uma estruturação espaço-temporal evidente, e que ofereça segurança e liberdade às crianças dentro da sala (Cardona, 1999).

A sala onde decorreu a prática apresentava condições apropriadas ao desenvolvimento das aprendizagens, destacando-se pela exposição solar e pela presença de luz natural, que contribuía para um ambiente acolhedor. O espaço era organizado por diversas áreas de interesse, permitindo às crianças a escolha livre das atividades que pretendessem realizar, promovendo a sua autonomia e iniciativa (Anexo C). A disposição dos móveis e das caixas de arrumação eram de cor neutra ou de madeira, de modo a não sobrecarregar visualmente o ambiente, e estavam posicionadas juntos às paredes, deixando assim o centro da sala livre e amplo para brincar e explorar sem grandes limitações de espaço. Os materiais estavam, de forma geral, arrumados em locais definidos, o que conferia previsibilidade e segurança às crianças, embora que ao início da prática esses locais ainda não estivessem devidamente assinalados, ao longo do tempo foram sendo identificados, o que facilitou o momento de arrumação e reforçou a

autonomia das crianças. Relativamente à seleção dos materiais de acordo com o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025) esta tinha em consideração os interesses e a faixa etária do grupo, com especial destaque para aqueles que apoiavam atividades mais requisitadas, como a modelagem com plasticina e a pintura com diferentes tipos de riscadores, tanto em folhas como no quadro branco.

Além disso, havia uma diversidade de materiais não estruturados, como elementos da natureza (pinhas, paus, conchas, blocos de madeira, tubos de PVC, caixas e rolos de cartão) que incentivavam a criatividade e a exploração livre. Contudo também havia os brinquedos mais tradicionais, como carros, bonecos e livros, todos organizados nas áreas dispostas maioritariamente nos cantos da sala. A área da casinha foi especialmente enriquecida com embalagens vazias de produtos do quotidiano, trazidas pelas famílias, o que ajudava a aproximar as brincadeiras simbólicas de imitação da vida diária dos adultos.

Importa ainda referir a flexibilidade na organização da sala e dos materiais, que se manteve como princípio orientador ao longo da prática. Essa adaptabilidade permitia reconfigurações sempre que necessário, com o objetivo de responder continuamente às necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças, garantindo-lhes desafios e um ambiente estimulante.

## **Tempo**

A rotina diária possibilita às crianças uma sequência estruturada de acontecimentos que elas conseguem reconhecer, compreender e antecipar, o que lhes permite participar de forma ativa e segura nas vivências do grupo, esta previsibilidade favorece a criação de um ambiente emocionalmente estável, no qual as crianças se sentem confiantes para explorar, interagir e aprender. Segundo o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025) é fundamental que a rotina seja flexível, permitindo adaptações que respeitem os ritmos individuais e as necessidades emocionais, físicas e sociais de cada criança. Ainda de acordo com Pereira et al. (2022) a rotina para além dos seus elementos visíveis, como a gestão do tempo, a disposição do espaço e seleção de atividades, exerce um papel basilar na formação das subjetividades, sendo parte integrante da construção da identidade e da autonomia das crianças.

Deste modo a rotina diária foi pensada para garantir às crianças um equilíbrio promovendo segurança, autonomia e participação ativa. A organização do tempo foi pensada cuidadosamente pela equipa educativa e pela OS, sendo que esta sequência de momentos permite que as crianças antecipem o que vai acontecer ao longo do dia, para que se sintam integradas e encontrem espaço para explorar e expressar-se. Assim sendo a rotina é organizada em nove momentos, segundo o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025) iniciando pelo **acolhimento**, é um tempo dedicado à brincadeira e exploração livre, mas também existe a partilha de informações entre as famílias e a equipa educativa, este tempo é valorizado como um espaço de escuta, de cuidado individualizado e de construção de uma transição segura entre o ambiente familiar e o contexto educativo.

Segue-se a **reunião em grande grupo**, este momento é realizado ao redor das mesas ou no chão, criando um ambiente de proximidade e pertença. As crianças recebem o reforço alimentar, como fruta, cenoura, pão, e planeam coletivamente os acontecimentos do dia e promovem-se conversas espontâneas sobre vivências, interesses e experiências. O próximo momento é dedicado **ao brincar, às atividades e aos trabalhos de projetos** permitindo às crianças distribuírem-se livremente pelos espaços da sala individualmente ou em pequenos grupos para brincarem nas diferentes áreas, explorarem o espaço e os materiais disponíveis, realizarem atividades ou desenvolverem projetos. Este momento valoriza tanto as iniciativas próprias das crianças como as propostas intencionais da equipa educativa, promovendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

O **espaço exterior** representa um momento privilegiado de movimento e contacto com a natureza, bem como de interação entre crianças de diferentes faixas etárias. Geralmente após a exploração no espaço livre é feita a **refeição** sendo um momento que é compartilhado com outros grupos num ambiente que favorece a autonomia e o respeito pelos diferentes ritmos. Após a refeição para as crianças de três e quatro anos, existe o tempo de **repouso**, com uma sesta de cerca de uma hora, enquanto as crianças de cinco e seis anos se envolvem num **tempo de trabalho coletivo**, dinamizado pelas educadoras das várias salas, onde desenvolvem propostas planeadas em conjunto.

No final do dia, realiza-se o **balanço do dia**, um momento de reflexão coletiva em que as crianças avaliam o que foi vivido ao longo do dia. Por fim, durante o **prolongamento**, retoma-se a brincadeira e a exploração livre, com as crianças de diferentes salas, que podem brincar no *hall*, no exterior ou numa sala em comum. A troca final de informações com as famílias é sempre assegurada pela auxiliar da ação educativa da sala, garantindo continuidade e partilha até ao final do dia.

## **2.5. Caracterização do grupo de crianças**

As particularidades intrínsecas da criança em conjunto com o seu processo de maturação e vivências pessoais, fazem dela um ser único, com características, competências e interesses próprios num processo de desenvolvimento singular e de formas próprias de aprender e deste modo as intenções pedagógicas devem ser fundamentadas no conhecimento sobre as crianças, bem como nas particularidades da comunidade e das suas famílias (Silva et al., 2016). Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, considere fundamental, para caracterizar o grupo de crianças da PPS II, observar a autonomia na rotina de autocuidado, as relações interpessoais, especialmente durante as brincadeiras, nos momentos de entreajuda e resolução de conflitos, além da interação com o ambiente salientando a participação na rotina e nos interesses.

Desta forma, o grupo é constituído por 22 crianças, das quais 12 são rapazes e 10 são raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (Anexo D), compondo assim um grupo heterógeno, que segundo Folque et al. (2015) a criação de grupos com heterogeneidade etária é uma mais-valia, pois as crianças mais velhas ou mais experientes assumem o papel de cuidar, integrar e apoiar os mais novos, enquanto estes, ao interagirem com pares mais velhos, ampliam os seus interesses e necessidades, desenvolvendo gradualmente formas mais elaboradas de interagir.

Nem todas as crianças do grupo realizaram o seu percurso dentro da OS, e outras que realizaram nem sempre foi com a mesma equipa educativa, pois houve mudanças na composição dos grupos devido à saída de algumas crianças e à entrada de outras, assim, é fundamental que haja um atualização das práticas pedagógicas por parte da equipa educativa para responder aos novos interesses, necessidades e dinâmicas levantadas pela

formação do grupo, assegurando que o processo de aprendizagem acompanhe o desenvolvimento e a evolução de cada criança.

O grupo é particularizado por ser comunicativo, curioso, interessado e participativo demonstrando sempre grande envolvimento durante as propostas ou saídas ao exterior que demonstra ser uma prática recorrente, “durante o passeio, a A viu uma grade, pediu à educadora o telemóvel para tirar uma foto, enquanto tirava a foto, dizia que aquelas grades eram a casa das abelhas” (Excerto, NC, nº28), a educadora na entrevista ainda reforça que são um “grupo de crianças muito bem-dispostas, são muito ativas, têm muita energia”. Além disso, tal como referido anteriormente o grupo é heterógeno sendo um fator relevante, pois promove diferentes níveis de desenvolvimento, participação e interação, essa diversidade enriquece o ambiente de aprendizagem bem como desafia a equipa educativa a criar estratégias diferenciadas para promover a inclusão e o envolvimento global de todas as crianças, respeitando o ritmo e as particularidades de cada uma, como se pode constatar nesta NC, “a primeira reação do D e da V foi de ir ajudar. Ao dirigirem-se à criança que caiu, disseram “Rita não tens que ir porque nós vamos lá ajudar” (Excerto, NC, nº 41).

Para caracterizar o grupo recorri, tal como referi anteriormente, à observação, refleti sobre algumas dimensões, tais como, a autonomia para compreender a capacidade das crianças no que diz respeito ao autocuidado, as relações percebendo como interagem e expressam com os pares e a relação com o mundo salientando a participação e os interesses evidenciados pelo grupo.

Em relação à autonomia, relativamente à alimentação, todas as crianças do grupo são independentes, utilizando a colher para sopa e o garfo e faca para o prato principal, além disso são capazes de arrumar os pratos e os talheres após a refeição e recolher o prato principal. No entanto algumas crianças ocasionalmente pedem ajuda ou necessitam de um incentivo para comer sozinhas. Quando esses momentos acontecem é acordado com a criança que ajudamos inicialmente e elas terminaram a refeição sozinhas, ou seja, a atitude do adulto deve ser responsiva, com o objetivo de estimular esta competência, embora todas as crianças tenham adquirido essa competência nem todas praticam regularmente. Relativamente ao momento da higiene, existe apenas uma criança do grupo

que usa fralda, no entanto, no momento da sesta existem cinco crianças que necessitam ainda do uso da fralda. As restantes crianças realizam o momento de higiene de forma independente. Quanto à sesta, três crianças não participam nesse momento, pois duas delas são as mais velhas do grupo e não sentem necessidade deste momento e uma delas é por questões pessoais.

No que se refere às relações, todas as crianças do grupo demonstram capacidade de se reconhecerem, de identificar e nomear o nome dos colegas, algo que é frequentemente observado na canção do “Bom Dia” que acontece diariamente. A maioria do grupo tem preferência de brincar acompanhada e realizar jogos coletivos “quando as crianças finalizaram a construção, estavam eufóricos, foram chamar a educadora para mostrar o que tinham feito” (Excerto, NC, nº 92), tanto na sala como no exterior, sendo estes momentos de interação importantes para o desenvolvimento de competências sociais. Quando existem conflitos, algumas crianças conseguem resolver os problemas de forma autónoma, sugerindo soluções, outras pedem ajuda, mas conseguem encontrar uma solução e algumas preferem afastar-se sem resolver o problema, no entanto, de forma geral nota-se que muitas crianças ainda apresentam dificuldades em aceitar a perspectiva do outro, sendo mais frequente que os problemas sejam resolvidos após pedirem ajuda, seja através de um incentivo ou com o auxílio de soluções propostas pelos adultos.

No que diz respeito à participação na rotina diária, a maioria das crianças envolve-se e participa, embora ainda necessitem de um incentivo ou de serem lembradas pelos adultos, indicando assim que nem todo o grupo ainda não se apropria completamente da rotina.

Para terminar, é um grupo que apresenta várias potencialidades, como a participação e o envolvimento nas propostas, além da entreajuda e preocupação com os colegas tal como se pode aferir nesta NC “durante a manhã o F apareceu com um desenho para colorir. Quando o G e o G viram também pediram um desenho para colorir. O F, mostrou-se logo pronto para arranjar um desenho para os colegas” (Excerto, NC, nº 35), no entanto, existem algumas dificuldades que representam oportunidade para aprimorar a prática pedagógica. No que concerne à formação pessoal e social, é fundamental trabalhar a capacidade de empatia, considerar a perspectiva dos outros, especialmente em

situações de resolução de conflitos, isso permitirá que as crianças se tornem progressivamente mais autónomas, compreendendo a resolver problemas, expressar opiniões, demonstrar emoções e partilhar diferentes pontos de vista.

Para uma melhor compreensão da articulação entre as características do grupo e as diversas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), foi elaborada uma tabela (Anexo E), que organiza esta informação de forma clara e sistematizada.

## **2.6. Caracterização das famílias**

O envolvimento das famílias no processo educativo das crianças constitui um fator essencial para a promoção de uma educação de qualidade. A missão do contexto educativo, centrada no desenvolvimento integral da criança e no acesso equitativo aos recursos educativos, exige uma articulação eficaz entre os diversos agentes educativos, sendo imprescindível o envolvimento consciente e ativo das famílias para a construção de um percurso escolar bem-sucedido e socialmente integrador (Mata & Pedro, 2021). Deste modo as famílias vão “desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p.10)

De acordo com Mata e Pedro (2021) as famílias destacam-se pelos comportamentos comunicativos que facilitam uma relação positiva e cooperativa com os profissionais de educação. A proximidade e disponibilidade criam um ambiente seguro e acolhedor, a sensibilidade demonstra atenção e compreensão em relação ao outro, a flexibilidade permite uma comunicação aberta e respeitosa, e a segurança reforça a confiança entre os pais e educadores/as. Estes comportamentos são importantes para garantir um acompanhamento contínuo e estável, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Neste sentido e segundo o Projeto Pedagógico (2024/2025) a vivência democrática no contexto educativo concretiza-se através da partilha constante entre a escola e a comunidade educativa, promovendo um ambiente de transparência, participação e construção conjunta. A exposição de registos pedagógicos nas paredes permite não apenas a visibilidade das experiências vividas pelas crianças, mas também a criação de espaços de troca – dar e receber – que reforcem o sentimento

de pertença ao espaço escolar e à comunidade. A maioria das famílias das crianças do grupo é nuclear, composta por ambos os progenitores, os quais assumem de forma partilhada a gestão da rotina diária, demonstrando um envolvimento ativo. Importa ainda salientar que todas as famílias têm, pelo menos, um dos progenitores empregados (Anexo F). Este fator aliado à organização das deslocações entre casa, escola e local de trabalho, influencia diretamente o bem-estar e o equilíbrio diário das crianças, sendo que a maioria vive perto da escola e o trajeto é realizado a pé ou de carro, com exceção de uma família que utiliza os transportes públicos. Para além disso, observa-se disponibilidade acrescida por parte de algumas mães, nomeadamente de duas crianças, que têm participado em momentos do período da manhã, sobretudo como forma de apoiar o processo de acolhimento dos filhos, o que lhes permite também vivenciar de perto a rotina do grupo.

A participação das famílias é ainda estimulada através da sua integração em grupo de trabalho, momentos de convívio, “a mãe da C.P disponibilizou-se, para durante o período da manhã, ir à sala tocar *ukulele*” (Excerto, NC, nº 94) e reuniões, ações que asseguram um acompanhamento individualizado e reforçam a proximidade com a escola. Estas práticas, sustentadas por comportamentos comunicativos como a proximidade, sensibilidade, flexibilidade e segurança, fortalecem os laços de confiança entre famílias e equipa educativa.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

De acordo com Silva et al. (2016) o educador ao exercer a sua profissão, deve refletir sobre os valores e concepções que orientam a sua prática, incluindo o seu papel, a visão que tem da criança e o que considera importante no seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa reflexão intencional dá sentido à sua ação ajudando assim a definir objetivos e a compreender o propósito do seu trabalho. Assim, as intenções que fui delineando ao longo da prática basearam-se em princípios basilares sobre o papel de um/a educador/a que procurei valorizar, articulados com elementos observados no contexto educativo, nos interesses e nas necessidades do grupo.

### **Com as crianças...**

Para definir as minhas intenções com o grupo de crianças, além dos fundamentos já referidos, considerei os registos diários de observação, pois acredito que o educador deve acompanhar atentamente cada criança de forma individual, de forma a compreender as suas capacidades tanto a nível individual como em coletivo adaptando a sua abordagem às necessidades, conhecimentos prévios, interesses e desafios de cada uma (Cuambe, 2012).

A minha primeira intenção, que serviu de fundamento para todas as demais, consistiu na **criação de uma relação vinculativa com as crianças**, pois segundo Portugal (2017) é na construção de relações emocionais estáveis, acolhedoras e baseadas no respeito mútuo entre adultos e crianças que contribui significativamente para o bem-estar emocional das crianças, tornando-os assim mais disponíveis e recetivos para estabelecer relações interpessoais e explorar o mundo que as rodeia. Também através destas ligações significativas com os adultos de referência que as crianças vivenciam a empatia, aprendem a escutar e a respeitar o outro, desenvolvem comportamentos solidários e constroem um sentimento de segurança interior, bem como uma autoestima positiva. Segundo Portugal (2000), o desenvolvimento saudável das crianças requer a existência de ambientes afetivos e adaptados às suas necessidades individuais, para tal é fundamental a presença de adultos com os quais possam estabelecer relações de confiança e que garantam a as suas necessidades físicas, emocionais e psicológicas.

Contudo, é importante reconhecer que cada criança é única e, sendo que, tem o seu próprio ritmo para se sentir segura e à vontade na presença de novos elementos no

seu dia a dia. Nesse sentido, a relação que procurei construir baseou-se no **respeito pelas particularidades de cada criança**, o que veio a constituir como a minha segunda intenção. Conforme Silva et al. (2016), a criança é “ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.8), sendo assim fundamental reconhecer e respeitar o seu ritmo, as suas necessidades, motivações, vulnerabilidades e traços de personalidade.

No decorrer da PPS II, procurei observar atentamente cada criança, pois a observação é um instrumento essencial no processo educativo. Segundo Cardona et al. (2021) o ambiente educativo, a vivência em grupo e o brincar proporciona experiências ricas de aprendizagem, sendo responsabilidade do/a educador/a estar atento a esses momentos para os registar e analisar, só assim é possível compreender o percurso e os progressos individuais de cada criança, bem como planejar novas oportunidades que favoreçam a continuidade das suas aprendizagens. Neste sentido, a atenção dedicada à observação de cada criança permitiu-me identificar momentos para **incentivar e promover a sua autonomia e independência**, que se assumiu como a minha terceira intenção. Ao inteirar-me do ritmo e das necessidades de cada uma, foi possível criar condições e desafios adequados que favorecessem a sua iniciativa, tomada de decisão e capacidade de agir por si mesma, aspetos fundamentais no seu processo de desenvolvimento. De acordo com Ferland (2006), o papel do educador é central nesse processo, pois, numa fase inicial a criança vê o adulto como referência, imitando os seus comportamentos, e apenas em uma fase posterior, a criança será capaz de realizar essas ações de forma autónoma, o que destaca ainda mais a importância do apoio contínuo do educador/a.

A quarta intenção teve como principal objetivo **promover e reforçar a autoconfiança**, uma vez que, se verificou algumas crianças evidenciaram inseguranças relativamente às suas capacidades ou na realização de certas tarefas. Nesse sentido considerei essencial fortalecer a autoconfiança, visto que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e emocional da criança. A autoconfiança é construída desde a infância através do exemplo e do diálogo e consiste em acreditar e confiar nas próprias capacidades para enfrentar desafios e lidar com situações, sendo que

constitui um dos pilares da autoestima e está diretamente ligada à percepção que a criança tem das suas competências (Santos, 2020).

Após algum tempo de observação, concluí que o grupo demonstrava preferência em brincadeiras livres, exploração dos espaços e de materiais, de acordo com os seus interesses e necessidades. Tendo em consideração este aspeto e as características individuais de cada criança e os vários níveis de desenvolvimento de cada elemento do grupo, foram planeadas várias atividades onde procurei responder às necessidades e interesses do grupo proporcionando assim vários momentos de aprendizagem de forma lúdica e divertida, tornando a minha quinta intenção o **desenvolvimento de atividades adequadas às características e interesses do grupo**. Esta abordagem vai ao encontro do que é defendido por Siraj-Blatchford et al. (2002, citado por Vasconcelos et al., 2012), que salienta que as pedagogias mais eficazes resultam da articulação entre o envolvimento ativo da criança e a mediação do adulto, através de estratégias como o questionamento e a canalização dos interesses para aprendizagens mais significativas.

Neste contexto, a sexta intenção reforça a importância de **privilegiar o Brincar**, esta pode ser vista como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao considerar que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas também um meio fundamental para a construção de conhecimento sendo essencial procurar e criar situações que permitem à criança aprender de forma espontânea, respeitando sempre o seu ritmo e interesse. Segundo Niles e Socha (2014) o momento do brincar na educação de infância não serve apenas para ocupar tempo. É essencial para o desenvolvimento intelectual, autoconfiança, exploração, curiosidade, raciocínio, emoção e psicomotricidade das crianças, levando-a a ampliar os seus valores. É através do brincar que a criança tem iniciativa para explorar e fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que cruzam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda e se desenvolva com sucesso (Silva et al., 2016).

Por fim, o direito da criança de exprimir livremente a sua opinião como consagrado no artigo 12º. da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

(1989), este direito à participação vai muito além de permitir que a criança apenas fale, implica criar contextos em que ela seja efetivamente escutada e em que a sua voz tenha impacto nas decisões que afetam a sua vida. Ou seja, promover uma participação autêntica requer escutar verdadeiramente as suas vozes, criar contextos abertos e flexíveis, e permitir que as suas opiniões tenham efeitos concretos na construção da realidade educativa (Coutinho, 2013). Desta forma este direito, de **valorizar e reconhecer a voz às crianças** apresenta-se como a minha sétima intenção.

### **Com as famílias...**

As famílias desempenham um papel fulcral no percurso educativo das crianças, pois são o primeiro e mais próximo contexto relacional. Quando os pais se envolvem de forma ativa na vida escolar dos filhos, contribuem significativamente para a construção de expectativas positivas sobre a educação e incentivam o esforço e valorizam a aprendizagem. Além disso, o diálogo e a parceria entre os pais e educadores permitem conhecer melhor as características de cada criança, possibilitando a construção de estratégias educativas mais eficazes e ajustadas às suas necessidades (Mata & Pedro, 2021).

Assim, tendo em conta que a participação ativa das famílias apresenta benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, durante o meu percurso procurei **manter uma comunicação aberta e estar sempre disponível** tornando assim a minha primeira intenção. Segundo Mata e Pedro (2021) é necessário “bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (p.47).

Para além da importância atribuída à comunicação, a segunda intenção igualmente essencial ao longo do percurso foi **demostrar sempre respeito e confiança tanto pelas famílias como pelas próprias crianças**, pois relações com base na confiança e parceria entre a equipa educativa e a família são fundamentais, pois permitem conhecer melhor a criança, definir estratégias educativas conjuntas, resolver problemas de forma eficaz e reforçar, aos olhos da criança, a importância do papel educativo de ambos, transmitindo-lhe assim segurança (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021).

## **Com a equipa educativa...**

O trabalho em equipa assume um papel fundamental no contexto educativo, requerendo uma aprendizagem contínua, uma mente aberta em relação aos diferentes olhares, e sobretudo, um profundo respeito pelo outro. E é desde a infância, que as crianças começam a desenvolver competências de cooperação, aprendendo a partilhar responsabilidades, a dividir tarefas e a valorizar a contribuição de cada elemento do grupo (Witter, 2011). Nesse sentido, a minha primeira intenção baseou-se em **estabelecer uma boa relação com base no respeito, confiança e entreaajuda**, que segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) o compromisso entre equipa de trabalho assenta no respeito, na colaboração, na contribuição de debates, na solidariedade nas tomadas de decisão em equipa e em situações problemáticas, na partilha de informações relevantes e no apoio ao desenvolvimento dos colegas a nível profissional. Assim, considerei essencial envolver-me ativamente no dia a dia da equipa, trocando ideias, questionando, ouvindo e refletindo diferentes perspetivas e dediquei-me também a observar atentamente tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa, esta observação e partilha constante permitiram-me compreender melhor as suas práticas, intenções educativas e visões sobre o contexto, favorecendo uma colaboração mais consciente.

Ao integrar-me como novo elemento na equipa educativa, procurei desde início **partilhar sugestões e propostas que pretendia desenvolver com o grupo**, considerando assim a minha segunda intenção para com a equipa educativa. Como defende Formosinho et al. (2015) a prática pedagógica colaborativa “implica momentos de partilha de experiências e entreaajuda entre pessoas, permite refletir sobre o que cada um faz e pensa e pressupõe a vontade de introduzir outras formas e outros métodos de abordagem e de ação” (p.15). Nesse sentido, ao longo da minha prática, pretendi manter uma comunicação constante com a equipa educativa, partilhando as planificações de atividades e ouvindo sempre as sugestões de melhorias. Regularmente, no final de cada proposta, a educadora cooperante procurava promover um momento de reflexão conjunta, questionando-me sobre como avaliei a proposta, o que poderia ser melhorado, propondo comentários construtivos para o meu progredimento.

Por último, foi fundamental **adotar uma atitude de constante abertura e disponibilidade para o trabalho colaborativo**, o que representa a minha terceira intenção. Apenas com essa verdadeira disposição é que conseguimos aprender e promover o nosso crescimento profissional e pessoal.

### **Processo de Intervenção – o que fiz, porque fiz, o que esperava fazer**

Relativamente a todo o processo de intervenção durante a PPS II, este foi orientado essencialmente pela valorização da perspectiva e do interesse das crianças, procurando sempre responder às suas necessidades e curiosidades. Este ponto de vista parte do princípio de que as crianças são informantes fiáveis, capazes de refletir e comunicar sobre as suas vivências, práticas e emoções, e de expressar opiniões e pontos de vista próprios, desde que se criem estratégias metodológicas adequadas que favoreçam essa expressão (Arroz et al., 2009).

Segundo Silva et al. (2016) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). Foi com base nesta abordagem que procurei construir uma intervenção significativa e ajustada ao grupo, assente numa escuta ativa e numa atitude pedagógica intencional. É evidente que se trata de uma sequência essencial, cujo momentos se encontram articulados entre si, é por intermédio desta sequência que o educador aprofunda conhecimento sobre o grupo, delineando ambientes estimulantes e adequados, capazes de promover aprendizagens significativas e diversificadas.

Ao longo da PPS II, o que fiz baseou-se sobretudo na construção de relações positivas com as crianças, no planeamento de propostas com intencionalidade e na criação de momentos que promovessem a autonomia, a criatividade e a participação ativa. Através da observação constante e diária, foi possível aprofundar conhecimento de cada criança do grupo e reconhecer as particularidades de cada uma, como se comprova neste registo diário “a manhã foi passada a brincar e a interagir com cada uma das crianças.” (Excerto, RD, 10/07), priorizei a construção de vínculos, o que considero essencial para estabelecer segurança emocional e um ambiente propício à aprendizagem. Este processo

permitiu-me identificar preferências, interesses e interações, tanto entre pares como com a equipa educativa, bem como os materiais disponíveis nos diferentes espaços da OS. Esta técnica possibilitou também perceber as inseguranças de cada criança, as áreas onde demonstravam mais ou menos competências, quer a nível coletivo, quer individual, contribuindo para uma compreensão mais nítida da personalidade de cada uma.

Mediante a observação surgiram as NC relativas a diversos momentos e situações do dia em que, na minha perspetiva, eram relevantes (Anexo G). Estas situações podiam estar ligadas a interações, aprendizagens, descobertas ou a momentos de brincadeira, como se pode constatar nesta NC “então a educadora perguntou-lhe se ele sabia o que eram amêijoas, disse que não. A educadora propôs que fosse com o D pesquisar no computador a diferença ameixas e amêijoas. Partindo da pesquisa, deu-se origem a um cartaz informativo sobre a diferença entre o fruto, ameixa e a bivalve amêijoa” (Excerto, NC, nº46), foi uma situação que ilustra um momento de descoberta, onde o interesse e a curiosidade da criança foi o ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Estes registos funcionaram também como uma base de apoio à minha prática, permitindo-me ajustar e melhorar a minha intervenção dia após dia. Paralelamente, as NC eram acompanhadas por um registo diário, no qual descrevia o dia e para complementar este processo, ao final de cada semana, era elaborada uma reflexão extensa, sustentada por referências bibliográficas, que me ajudavam a analisar e refletir em profundidade alguns acontecimentos mais relevantes para o meu desenvolvimento profissional. Este exercício constante de reflexão e escrita foi essencial para reconhecer avanços, reformular estratégias e reforçar a intencionalidade das minhas decisões.

Regularmente, eu e a Educadora Cooperante (EC) partilhávamos as nossas intenções e propostas para a semana seguinte, tendo como ponto de partida os interesses demonstrados pelo grupo. Essas propostas eram inicialmente discutidas com a EC, especialmente tendo em conta que o grupo realizava diversas saídas ao exterior, o que implicava alguns ajustes nas atividades planeadas. Decidi valorizar esta partilha constante como oportunidade de crescimento, pois permitia integrar diferentes perspetivas na construção da ação educativa. Só após essa troca de ideias e dos devidos ajustes é que as propostas eram implementadas e sempre que possível procurava dialogar com a EC para

obter *feedback* sobre as atividades desenvolvidas, como se comprava neste RD “no período da tarde, tive uma conversa com a educadora cooperante, esta serviu para esclarecer algumas dúvidas e dar um ponto de situação, relativamente à minha prática” (Excerto, RD, 11/08).

Estes momentos de partilha transformavam-se, em momentos de reflexão conjunta, contribuindo para uma melhoria da prática em situações futuras, pois é ao refletir sobre os progressos e as experiências das crianças que permite ao educador/a reconhecer as conceções que sustentam a sua prática e a forma como estas se manifestam na ação (Silva et al. 2016).

Ainda durante a PPS II, foi desenvolvido um portefólio individual (Anexo A) em colaboração com uma criança do grupo selecionada aleatoriamente. Este portefólio teve como principal finalidade acompanhar e evidenciar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança ao longo do estágio, através de registos fotográficos, vídeos e registos de observação. Importa salientar que o portefólio consiste numa ferramenta pedagógica de apoio à aprendizagem e à avaliação, permitindo refletir e documentar comportamentos, atitudes e práticas educativas mais detalhadas. Como refere Silva e Craveiro (2014) o portefólio, como metodologia de avaliação das aprendizagens, destaca-se por possibilitar dar voz às crianças em relação ao seu processo de aprendizagem, permitindo que elas participem ativamente na avaliação do seu próprio desempenho. De forma sucinta, segundo Parente (2004) citado por Silva e Craveiro (2014) o portefólio é um instrumento de avaliação, “que assenta numa perspetiva holística, globalizadora e com enfoque construtivista do processo de ensino e aprendizagem.” (p.38).

Apesar do envolvimento ativo na construção das propostas e do acompanhamento individual de uma criança para a elaboração do portefólio individual, houve ideias que não consegui concretizar. Uma delas era envolver mais diretamente as famílias em propostas (para além dos momentos pontuais), criando por exemplo uma “semana de leitura em família”, com partilha de livros e músicas escolhidas pelas próprias famílias. Estas experiências e limitações ajudaram-me a perceber melhor o papel do/a educador/a enquanto mediador e facilitador, mas também enquanto alguém que aprende com o

contexto, com os outros e consigo mesmo. O que foi feito teve sempre um propósito, e o que não foi feito, deixou sementes para práticas futuras.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

#### **4.1. Identificação da problemática**

Desde os primeiros momentos da prática profissional, cada observação constituiu uma oportunidade de descoberta e aprendizagem, impulsionando a minha curiosidade em compreender, de forma aprofundada, o contexto educativo em que estava inserida. A atenção direcionou-se, espontaneamente, para os detalhes e dinâmicas do quotidiano de uma sala de jardim de infância, com especial destaque para os momentos de leitura de histórias. Foi precisamente durante estes momentos que se destacou a forma envolvente e criativa com que a educadora cooperante conduzia a leitura, recorrendo frequentemente à música como elemento complementar. Esta abordagem despertou o meu interesse em compreender melhor o impacto dessa estratégia no envolvimento e no desenvolvimento das crianças. Assim, a problemática da investigação emergiu a partir da análise do contexto observado e da vontade de aprofundar o conhecimento sobre a utilização da música como estratégia na dinamização de histórias.

A leitura de histórias e a sua dinamização assume um papel central na educação pré-escolar, sendo amplamente reconhecida como uma prática enriquecedora e indispensável no processo de desenvolvimento das crianças. É consensual que se trata de uma atividade regular e prazerosa, promotora de interações, bem como partilha de ideias, experiências e conceções, tanto entre crianças como entre adultos e crianças (Mata, 2008). Assim sendo a “leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica” (p.80) quando enriquecida com elementos musicais, esta prática ganha uma nova dimensão, tornando-se mais envolvente, dinâmica e intensa para as crianças.

Tendo em conta a relevância da leitura de histórias no contexto da educação pré-escolar e movida pelo interesse de compreender mais profundamente esta prática, optei por centrar a investigação no tema: *A Música como complemento na leitura de histórias*. Face à pertinência desta temática no contexto educativo, considerou-se fundamental realizar uma investigação aprofundada, precedida por uma revisão de literatura que fundamentasse teoricamente os diversos aspetos em análise.

## **4.2. Revisão da Literatura**

### **4.2.1 A Leitura de Histórias na Educação Pré-Escolar**

A leitura de histórias desempenha um papel essencial na Educação Pré-Escolar, não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma ferramenta promotora de um desenvolvimento global. Segundo Ramos e Silva (2009) as crianças que leem ou são expostas à leitura desde cedo relevam maior capacidade de comunicação e estão mais preparadas para enfrentar futuros desafios. Ao escutar histórias, as crianças desenvolvem competências linguísticas, ampliam o vocabulário, fortalecem a atenção e estimulam a imaginação, construindo assim bases sólidas para uma melhor aprendizagem ao longo da vida. A leitura de histórias está profundamente enraizada na rotina do jardim de infância e contribui não só para o progresso linguístico, como também para o desenvolvimento precoce de uma relação positiva com os livros e a leitura (Santos, 2010).

O contacto com os livros e com a leitura desde os primeiros anos de vida representa um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo progressos significativos nos domínios social, cultural, emocional e linguístico. Sobrino (2000), reforça esta perspetiva ao afirmar que o hábito de ler estimula a imaginação da criança, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, orienta o pensamento reflexivo e contribui para um enriquecimento intelectual. Contudo, Silva e Barroso (2014), ainda referem que o contacto precoce com a literatura infantil favorece a aproximação da criança à linguagem escrita, despertando o interesse pela leitura e promovendo a vontade de aprender a ler, para além de apoiar o desenvolvimento linguístico, emocional, social e cultural. A leitura de histórias contribui também para uma formação de valores, assumindo um papel importante na construção de uma educação mais humana e respeitadora dos direitos de todos.

Tal como se pode constatar, os inúmeros benefícios associados ao ato de ouvir ou ler histórias tornam esta prática indispensável no quotidiano de uma sala em educação pré-escolar, enquanto atividade regular (Mata, 2008) esta “proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p.78). Para Dias e Neves (2012) a leitura de histórias assume também uma dimensão psicopedagógica importante, ou seja, uma história pode ser um meio de acesso ao prazer de ler, permitindo à criança não só desfrutar

do momento, mas também refletir sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia. Este tipo de narrativa estimula a compreensão das emoções, das relações humanas e das relações sociais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico.

Desta forma, formar jovens leitores é um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida, mesmo antes da entrada da escola formal. Neste sentido, o jardim de infância desempenha um papel fundamental, ao dar continuidade e intencionalidade às primeiras experiências da criança com a linguagem e com o mundo que a rodeia. Assim torna-se essencial que a educação pré-escolar proporcione oportunidades literárias ricas, variadas e intencionalmente planejadas, que favoreçam o gosto pela leitura e a formação de leitores competentes e críticos desde cedo (Dias & Neves, 2012). Neste sentido, também as OCEPE (2016) sublinham a importância de promover aprendizagens que valorizem a leitura e a escrita como fontes de prazer e satisfação, incentivando cada criança a encontrar motivações pessoais para se envolver nesta prática e sentir-se capaz de as utilizar, mesmo que de forma ainda inicial e não convencional.

Para além dos benefícios cognitivos, linguísticos e sociais já abordados, a leitura de histórias desempenha também um papel importante na construção de vínculos afetivos entre a criança e o adulto. O momento de leitura partilhada cria um ambiente de proximidade, segurança e atenção, o que fortalece as relações interpessoais. Hohmann e Weikart (2011), mencionam que ao ler para as crianças, pais, familiares ou outros adultos significativos estabelecem com elas um laço emocional profundo. Deste modo, a família assume um papel crucial como parceira no processo educativo, sendo considerada o espaço privilegiado onde pode surgir o primeiro contacto afetivo com os livros e onde se desperta, de forma natural, o gosto pela leitura (Manzano, 1988, citado por Dias & Neves, 2012).

A leitura de histórias, segundo Silva et al. (2016), mesmo com crianças muito pequenas, revela-se uma prática essencial na construção de atitudes positivas. Ao viverem momentos de leitura que lhes proporcionam prazer, bem-estar e envolvimento emocional, as crianças começam a atribuir sentido e valor à leitura, ainda de forma inicial e não convencional. Esta valorização, aliada ao sentimento de competência, contribui para que desenvolvam motivações próprias para ler, tornando-se mais recetivas e interessadas

neste tipo de experiências. Cabe assim ao educador/a criar contextos ricos e intencionais que estimulem o gosto pelas histórias, promovendo desde cedo, uma relação afetiva e significativa com livros e com a leitura.

#### **4.2.2. A Música no Jardim de Infância**

A música constitui uma dimensão essencial da infância e está presente nas vivências das crianças desde muito cedo. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a diferentes formas e manifestações musicais, o que contribui para a construção de experiências significativas ligadas às emoções, ao bem-estar e ao prazer. No contexto da educação pré-escolar, a abordagem à música deve dar continuidade a essas experiências iniciais, integrando-se naturalmente nas rotinas e dinâmicas do dia a dia do jardim de infância (Silva et al., 2016). Importa salientar que a capacidade musical é particularmente elevada no início da vida, e se não for estimulada de forma adequada, tende a decrescer gradualmente até aos nove anos, altura em que se estabiliza (Gordon, 2000), tornando-se assim fundamental que a educação musical na infância ocorra de forma precoce e contínua. Conforme Hallam (2015) evidências da neurociência tem demonstrado que o envolvimento ativo da música, essencialmente nos primeiros anos de vida, contribuiu para o desenvolvimento estrutural e funcional do cérebro, promovendo benefícios ao nível da linguagem, memória, atenção e autorregulação emocional, com efeitos que se podem alargar a outras áreas de aprendizagem.

Tal como acontece no desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento musical na infância exige experiências precoces e consistentes. Segundo Rodrigues (1997) nos primeiros meses de vida, é fundamental que a criança esteja exposta a um ambiente musicalmente rico, onde possa escutar, explorar e começar a construir um vocabulário musical básico. Este período de aculturação musical decorre aproximadamente entre o nascimento e os quatro anos de idade, que correspondem a uma janela sensível para o desenvolvimento de capacidades musicais. Mais do que a idade cronológica, importa considerar a idade musical da criança, ou seja, o momento em que está receptiva e disponível para este tipo de estímulo. Assim, tal como as crianças aprendem a falar através da exposição a uma linguagem rica e variada, também a aprendizagem musical depende da qualidade e diversidade das experiências musicais vividas e partilhadas desde

muito cedo, especialmente com os adultos que cuidam desde os primeiros tempos de vida (Rodrigues, 1997).

Deste modo, a música desempenha um papel fundamental na educação infantil, sendo amplamente reconhecida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Como refere Rodrigues et al. (2025), pesquisas na área de psicopedagogia mostram que a música durante os primeiros anos de vida é importante para o “aprimoramento de diversas habilidades, abrangendo aspectos cognitivos, motores, linguísticos e socioemocionais” (p.2077). No entanto, para Rodrigues (2003) é também através dessas experiências musicais, que a criança desenvolve competências fundamentais de perceber e interpretar o mundo que a rodeia, sendo que, a música oferece uma possibilidade de se exprimir consigo própria e com os outros, favorecendo uma forma única de se relacionar com o mundo. Este contacto precoce com a música permite à criança compreender uma parte da cultura humana e viver experiências emocionalmente gratificantes, que enriquecem o seu percurso pessoal e social. A música revela-se não apenas um instrumento educativo, mas também um meio de expressão, comunicação e construção de identidade.

Assim sendo, a música desempenha um papel essencial nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, não apenas pelo prazer que proporciona, mas sobretudo pelas aprendizagens que desencadeia de forma natural. O envolvimento da criança com sons, ritmos e melodias estimula atenção, a memória, a linguagem, o movimento e a expressão emocional, promovendo inúmeras capacidades. Em muitos casos, por ser uma linguagem acessível e universal, a música facilita a comunicação e o vínculo com os outros, além de fomentar a criatividade e o sentido estético (Araújo & Ribeiro, 2022). Para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que o contacto com a música se inicie desde cedo e seja mantido ao longo do tempo, garantindo vivências consistentes e significativas que favoreçam o desenvolvimento global da criança (Hallam, 2015). Tendo em conta este potencial educativo, torna-se pertinente refletir sobre como a música pode ser articulada com outras áreas de aprendizagem.

#### **4.2.3. A articulação entre a Música e a Leitura: Uma estratégia pedagógica**

A interdisciplinaridade, enquanto estratégia de ensino, tem vindo afirmar-se como uma abordagem integradora e enriquecedora na prática pedagógica, ao permitir a construção de aprendizagens. Neste sentido é possível trabalhar de forma mais integrada, ligando conteúdos de diferentes áreas e domínios, mesmo quando são temas muito diferentes entre si, revelando-se assim um meio promissor para integrar áreas como a música e a leitura. Assim, a interdisciplinaridade não é uma finalidade em si mesma, mas um meio eficaz de proporcionar aprendizagens mais completas, motivadoras e contextualizadas.

É neste contexto que se insere a articulação entre a música e a leitura, duas linguagens fundamentais no processo educativo, e quando trabalhadas em conjunto potenciam experiências mais enriquecedoras, tal como refere Freitas e Ribeiro (2021), “a Música e a Literatura Infantil fazem parte do dia-a-dia de um Jardim-de-Infância; desta forma é óbvio afirmar que as duas práticas se podem unir e tornarem-se práticas comuns no quotidiano da Educação Pré-Escolar” (p.367).

Cantar é uma das atividades que mais fascina as crianças, permitindo-lhes interagir. Citando Rodrigues (2011), “em grande grupo, descobrem o ritmo, a melodia e a expressividade da voz” (p.45), aspetos que também podem reforçar a escuta e a compreensão de histórias. Ao integrar a canção em dinamizações de leitura de histórias, amplia-se o significado do texto, facilita-se a memorização e promove-se uma relação mais afetiva com os conteúdos. Novamente referindo Rodrigues (2011), “a canção afirma-se como uma prática que oferece grandes potencialidades de estimulação musical” (p.45), podendo igualmente reforçar a vivência literária e linguística.

No entanto, como argumenta Rodrigues (2000), “dispenso argumentos como a detecção precoce de talentos ou eventuais ganhos acrescidos em termos educativos noutras áreas do comportamento para justificar o direito a uma aprendizagem musical de qualidade” (p.36), defendendo que a música tem valor educativo por si só. Ainda acrescenta que “experiência musical é único, insubstituível e, portanto, suficiente para se autojustificar” (p.37), ressaltando que, ao integrar a música e a leitura, não se trata só de instrumentalizar a história, mas de potenciar o encontro entre duas formas de expressão que enriquecem mutuamente a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Assim, a música e a leitura, quando pensadas de forma articulada, não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, como também despertam o prazer e o envolvimento da criança na construção de conhecimento.

#### **4.2.4. Concepções e ação do Educador na dinamização com música**

A dinamização de histórias exige um papel dinâmico e criativo por parte do educador, sendo este um leitor envolvido e entusiasta, capaz de transmitir o gosto pela leitura às crianças (Pascoal, 2009, citado por Brilhante et al., 2021). O seu papel vai além da simples leitura de histórias, envolve criar oportunidades relevantes, provocar a curiosidade, incentivar a imaginação e promover a autonomia. Ao dinamizar histórias ou utilizar diferentes estratégias, o educador torna o momento da leitura mais envolvente e prazeroso, despertando o interesse das crianças e contribuindo para a formação de leitores (Brilhante et al., 2021).

A prática do educador na dinamização de histórias desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Contudo, para que esta cumpra o seu potencial pedagógico, é fundamental que o educador não se limite à simples leitura, mas vivencie a narrativa com expressividade, criatividade e intencionalidade. Ao dramatizar e utilizar diversas estratégias e recursos, tanto visuais como sonoros, o educador torna a experiência mais envolvente (Vitor & Korbes, 2011). Além disso, a didática do conto deve ser clara, com uma linguagem acessível e ilustrada, respeitando o processo de aprendizagem (Sousa 1997, citado por Vitor & Korbes, 2011).

Neste sentido, a integração da música na dinamização de histórias, representa uma oportunidade para enriquecer o processo de aprendizagem. Quando o educador articula intencionalmente a música com outras áreas do conhecimento, favorece a construção de sentidos mais amplos por parte das crianças, e dessa forma, a música deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a ser integrada no processo educativo como uma linguagem que enriquece a compreensão do mundo, promovendo aprendizagens mais coerentes com a realidade e interesses do grupo (Werle, 2011).

O papel do educador neste contexto não deve centrar-se no ensino formal de conteúdos ou técnicas, mas na criação de experiências sonoras, variadas e adequadas à

idade musical das crianças. Tal como acontece na aquisição verbal, o desenvolvimento musical deve ocorrer de forma natural e progressiva, através do contacto direto com a música, o educador deve proporcionar oportunidades de escuta, movimento e exploração, permitindo que a criança construa internamente o seu pensamento musical de forma autónoma e expressiva (Rodrigues, 2000).

Deste modo, é essencial que desde a sua formação inicial, o educador desenvolva capacidade de pensar e agir musicalmente no contexto educativo, compreendendo que a música vai muito além de simplesmente cantar. Trata-se de criar vivências sonoras, alinhadas às intencionalidades pedagógicas e às necessidades do grupo de crianças. Embora “essa formação não substitui[-a] a necessidade de um professor especialista” (p.87), é igualmente importante que o educador se sinta preparado para conduzir atividades musicais com intencionalidade, criticidade e sensibilidade. Assim, dessa forma conseguirá apresentar experiências que promovam o desenvolvimento global das crianças, utilizando a música como linguagem expressiva e como ponte para outras áreas do conhecimento (Werle, 2011).

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Para dar início à investigação, é fundamental estabelecer o tema de estudo: *A Música como complemento na leitura de histórias*. Com base nesse enfoque, foram definidos os seguintes objetivos: (i) identificar a importância da leitura de histórias e (iii) conhecer a conceção da educadora sobre a importância de ler histórias com o auxílio da música. A definição destes objetivos orientou todo o percurso da investigação e determinou a metodologia e os instrumentos de recolha de dados.

Considerando as intenções delineadas, optei por uma abordagem de natureza **qualitativa**, através da metodologia de **estudo de caso**. Segundo Yin (1989, citado por Amado, 2014), esta constitui “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23). Trata-se assim de uma abordagem que permite aprofundar a compreensão sobre a articulação entre a música e leitura de histórias num contexto educativo real. De acordo com Bodgan e Biklen (1994) este método baseia-se numa

“observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). Para Meirinhos e Osório (2010), a principal vantagem desta metodologia reside na possibilidade de compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.” (p.58).

Amado (2014) clarifica que a investigação qualitativa se caracteriza por múltiplas estratégias e metodologias, exigindo do investigador uma constante reflexão ao longo do processo de construção do conhecimento. Contudo como defende Fragoso (citado por Meirinhos & Osório, 2010) o investigador, deve assegurar que “os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de informação suficiente e pertinente” (p.59). Posto isto, no que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados, a investigação recorreu à observação direta participante e não participante e à entrevista semidiretiva.

A **observação direta participante** foi fundamental neste estudo, permitindo o envolvimento ativo na investigação possibilitando-me registar, com profundidade e proximidade, as interações entre as crianças durante as sessões de dinamização de histórias com apoio musical. Estes momentos ocorriam, por norma, antes do almoço e eram conduzidos pela educadora cooperante, que recorria frequentemente à música como estratégia de mediação. Este método revelou-se eficaz ao permitir “maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo” (Meirinhos e Osório, 2010, p.61). Em determinados momentos, considerei pertinente adotar uma postura de **observação não participante**, mantendo um certo distanciamento da atividade, de forma a preservar a objetividade da recolha. Como referem com Bogdan e Biklen (1994), é importante que o investigador reconheça a necessidade de se afastar quando apropriado, pois, caso contrário, poderá perder a objetividade e tornar-se “*indígena*”, o que comprometeria a integridade da investigação.

As notas de campo, resultantes destas observações, foram organizadas predominantemente de forma diária, logo após cada momento observado. Utilizei registo livre, que me permitiu captar com maior espontaneidade as interações e dinâmicas vivenciadas no contexto. Estes registos constituíram uma base essencial para a análise de

conteúdo, ao permitirem sistematizar a informação e captar a complexidade do contexto educativo de forma autêntica e rigorosa.

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista surge como uma ferramenta essencial, permitindo aceder a dimensões subjetivas não observáveis diretamente, como opiniões, valores, intenções e experiências (Amado 2014). Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta pode ser usada como principal estratégia de recolha de dados ou como complemento à observação participante, e permite recolher dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado, possibilitando uma compreensão mais profunda das suas perceções. No presente estudo, foi realizada uma **entrevista** semidiretiva à EC, com base num guião previamente elaborado (Anexo I), que de acordo com Amado (2014), este tipo de guião resulta de uma preparação rigorosa e é fundamental para assegurar a coerência e flexibilidade na condução da entrevista, permitindo aprofundar temas sem limitar a espontaneidade das respostas. A entrevista foi realizada na fase final do estágio, em ambiente reservado, tendo sido gravada e transcrita integralmente (Anexo J). Entre os principais tópicos abordados estiveram o percurso profissional da educadora, a sua conceção sobre o papel da criança no jardim de infância, a abordagem pedagógica adotada, a importância atribuída à leitura de histórias no contexto educativo e as práticas relacionadas com o uso da música nesse momento. Procurou-se ainda compreender como a música pode complementar e enriquecer a dinamização de histórias, a partir da sua experiência e perspetiva profissional.

A análise da entrevista não se limita apenas à simples transição das respostas, como refere Amado (2014), é necessário interpretar os dados em profundidade. Segundo Bogdan e Biklen (1994) reforçam que a análise de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p.225). Deste modo, recorri à técnica de análise de conteúdo, conforme definida por Silva e Fossá (2013), é uma “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p.2).

Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), esta análise decorre em três fases: (i) a pré-análise onde se organiza e sistematiza

a informação recolhida e se procedeu à leitura do material recolhido (entrevista e notas de campo); (ii) a exploração do material, consistiu na codificação e categorização sistemática das unidades de registo, sendo que as categorias de análise emergiram de forma indutiva, a partir da leitura e da interpretação do material empírico recolhido, nomeadamente da entrevista e das notas de campo; e (iii) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação articulando os dados com o enquadramento teórico e os objetivos do estudo. A viabilidade da análise foi assegurada através da triangulação de fontes, cruzando os dados da entrevista com as notas de campo e os referencias teóricos.

Para ilustrar o processo de codificação e categorização, mediante a tabela 1 apresentam-se a seguir alguns exemplos concisos.

*Tabela 1*

*Exemplos de codificação relativo à integração da música na leitura de histórias*

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Unidade de registo</b>
Integração da música na leitura de histórias	Participação ativa das crianças	“a música ajuda a que as histórias sejam mais dinâmicas a música em si traz muita interação convida muito a participação”
	Compreensão e memorização	“a música ajuda a que as crianças se apropriem muito da história porque fica no ouvido”

Durante todo o processo investigativo, foram respeitados os princípios éticos delineados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), garantindo assim a privacidade e o bem-estar das crianças, famílias e profissionais envolvidos. Em paralelo, seguiram-se os Princípios Éticos e Deontológicos delineados por Tomás (2011), assegurando a confidencialidade, o consentimento informado e a transparência de todo o processo, para esse fim, foi elaborado um roteiro ético orientado por esses princípios.

Reconhecendo que a ação do educador tem um impacto direto no desenvolvimento das crianças, assumi o compromisso de respeitar todos os envolvidos na investigação. Esta postura possibilitou-me estabelecer uma relação de confiança com o grupo de crianças e com a equipa educativa, contribuindo para uma experiência enriquecedora e para a construção da minha identidade profissional, num percurso marcado pela reflexão contínua e pelo desejo de crescer enquanto futura educadora.

#### **4.4. Participantes do estudo**

No presente estudo participaram 22 crianças, das quais 12 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, compondo assim um grupo heterogéneo. Este grupo de crianças pertence à sala onde foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada e revelou-se essencial para a concretização da investigação, dada a sua participação espontânea e natural nos diferentes momentos de dinamização de histórias e exploração musical.

Para além das crianças a equipa educativa teve um papel relevante, em particular a EC, com Mestrado em Educação Pré-Escolar e experiência profissional em contextos de creche e jardim de infância, a sua colaboração foi fundamental para o acompanhamento do grupo, a dinamização de propostas e a recolha de dados.

A participação de todos os intervenientes foi salvaguarda através de consentimentos informados (Anexo K), obtidos no início da prática, este documento autorizava a captação de fotografias, vídeos e áudios, garantindo o respeito pelos princípios éticos da investigação em contexto educativo, com autorização prévia da organização socioeducativa.

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

No âmbito desta investigação, análise dos dados resultou de uma triangulação entre a análise categorial da entrevista à EC, as notas de campo recolhidas durante os momentos de dinamização de histórias e a revisão de literatura. Esta abordagem permitiu obter uma compreensão mais detalhada sobre as conceções da EC relativamente à leitura de histórias e ao uso da música como recurso.

Através dos dados analisados, foi possível entender como a EC considera a importância da leitura de histórias na educação pré-escolar, bem como o valor atribuído à música como recurso facilitador da atenção, expressão emocional e participação ativa das crianças. Para além disso, foi possível observar, ao longo das sessões, de que forma a música contribuiu para dinamizar os momentos de leitura, tornando-os mais envolventes e significativos para o grupo de crianças.

##### **4.5.1. A importância da leitura de histórias no desenvolvimento infantil**

A partir da análise da tabela 2, às respostas da EC, e da revisão da literatura, ficou evidenciado o papel fundamental que a leitura de histórias desempenha no desenvolvimento infantil. Para a educadora, a leitura de histórias é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo diversas áreas como a linguagem oral, a criatividade e compreensão de temas mais complexos.

**Tabela 2**

*Análise categorial: Leitura de histórias*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Contexto
Leitura de Histórias	Importância	Desenvolvimento integral	Leitura como forma de desenvolvimento da linguagem oral, criatividade e compreensão de diversos temas (medo, chegada de irmãos, etc..)	“muito importante a questão da literatura para a infância porque conseguimos abranger através das histórias todas as áreas (...) É o momento que eu acredito de união de grupo e é dos poucos que eu faço questão que aconteça em grande grupo (...) E para mim o livro surge relativamente à abordagem à linguagem oral, às ilustrações, o mundo da imaginação, lidar com temas como o medo de alguma coisa, abordar chegadas de irmãos e irmãs à família”

Essa visão vai ao encontro de Camargo e Silva (2020, citado por Domingos et al., 2021), que afirmam que “a literatura infantil possibilita às crianças novas experiências como a linguagem e com os sentidos, ou seja, proporciona um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural” (p. 672). A educadora destaca também que a leitura de histórias vai além do simples ato de ler, sendo um momento de união do grupo, que favorece interações e troca de experiências, nesse sentido a narração de histórias é caracterizada como uma forma de brincar, permitindo às crianças não só desenvolverem as suas competências linguísticas e cognitivas, mas também explorarem o mundo emocional e social ao seu redor (Lima et al., 2022). Dessa forma as “brincadeiras são expressas de diversas formas e a Contação de Histórias pode ser uma forma de brincar para a formação da identidade psicológica e biológica, para conhecimento do outro e da coletividade humana” (p.322), e assim, ao “brincar” com o ato de ler, as crianças têm oportunidade de se envolver com as personagens e suas histórias, o que permite compreender melhor de si mesmas e os outros, fomentando a empatia e a cooperação (Lima et al., 2022).

Consequentemente, as histórias tornam-se uma oportunidade para as crianças se conectarem com o mundo ao seu redor, abordando temas importantes e promovendo o desenvolvimento emocional e social. Ao imergirem nas histórias, as crianças podem explorar diferentes perspectivas, aprender a lidar com desafios emocionais, como o medo ou a frustração, e desenvolver habilidades de resolução de conflito e empatia. Além disso, a partilha de experiências por meio das histórias facilita a construção de senso de pertença ao grupo, fortalecendo as relações interpessoais, assim, a leitura de histórias não só enriquece o vocabulário e a imaginação das crianças, mas também as prepara para interagir de forma saudável e respeitosa com os outros, criando uma base sólida para o crescimento pessoal e social. Ainda conforme Sequeira (2000), a leitura promove a autonomia, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do espírito crítico, enquanto abre as crianças diferentes perspectivas sobre a realidade e têm oportunidade de analisar e representar o mundo de diversas formas, o que expande a sua compreensão do ambiente social e cultural em que estão inseridas. Posto isto, as histórias não apenas contribuem para o crescimento emocional e social das crianças, mas também favorece o desenvolvimento cognitivo, ajudando-as a construir uma visão mais complexa e crítica da realidade que as rodeia.

#### **4.5.2. A utilização da música na dinamização da leitura de histórias**

A leitura e dinamização de histórias são atividades fundamentais no processo do desenvolvimento infantil, ao integrar a leitura no quotidiano das crianças contribui significativamente para o crescimento cognitivo e social. No entanto, para enriquecer ainda mais essa vivência, é importante ir além apenas da leitura e incorporar outras formas de expressão, como por exemplo, a música. (Silva, 2022).

No que concerne, mediante a análise da tabela 3, a EC enfatiza a importância da música na dinamização da leitura de histórias, destacando como esta contribui para tornar as histórias mais dinâmicas e interativas, segundo Souza (2016) ao comparar uma história musicada e outra apenas falada, a criança tem oportunidade de explorar diferentes perspectivas sobre o mesmo enredo, o que incentiva a questionar, criticar e comparar. Essa abordagem não só torna o momento mais envolvente, mas como também favorece o crescimento da criança e o desenvolvimento da sua competência leitora, pois é levada a refletir sobre o conteúdo de forma mais aprofundada.

**Tabela 3**

*Análise categorial: Música e histórias*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Contexto
Música e Histórias	Integração da Música na leitura	Estímulo à participação e compreensão	A música auxilia a captar atenção Facilita a compreensão História mais dinâmica e interativa	“a música ajuda a que as histórias sejam mais dinâmicas a música em si traz muita interação convida muito a participação (...) quando há aquelas alterações de voz, de tom acaba sempre chamar a atenção e a música claramente capta mais a atenção delas (...) a música ajuda a que as crianças se apropriem muito da história porque fica no ouvido”
		Uso da música para dinamizar a história	Torna as histórias mais cativantes Cria maior interação Conteúdo da história	“Gosto muito de musicar as histórias (...) comecei a cantar porque já sentia que não estávamos em grande grupo e as crianças que quiseram juntaram-se e a certa altura eu senti que até quem queria lá estar já estava a ver a música a passar e comecei a cantar algumas partes e tu comes logo as crianças, vês logo as cabecinhas a mudar e o interesse”

Mediante a EC e a sua experiência, a música não apenas capta mais atenção das crianças, como também facilita a compreensão do conteúdo, apropriando-se da história de forma mais profunda, pois a melodia e os sons associados à narrativa ficam “no ouvido”, e permanecem com elas por mais tempo, reforçando o conteúdo da história. Consoante Silva et al. (s.d.) esclarece a importância que a música assume no desenvolvimento das crianças, pois envolve várias formas de expressão, como a oral, a corporal, a escrita e a artística. A música com os seus sons, letras e movimento atua diretamente na sensibilidade das crianças enriquecendo cada momento, e ao integrar a música, cria-se um ambiente pedagógico mais interativo e dinâmico, favorecendo assim

a compreensão de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Para além da compreensão do conteúdo, a educadora menciona que a utilização da música na dinamização de histórias ajuda a criar uma atmosfera que estimula a participação ativa das crianças, tornando assim a história mais cativante, proporcionando um momento de aprendizagem mais rico. A música, portanto, não é apenas um recurso para atrair atenção das crianças, mas também um elemento essencial para envolver as crianças com a história de forma sensorial e emocional.

A educadora relata que, ao cantar partes das histórias, as crianças aproximam-se mais da narrativa, demonstrando interesse e entusiasmo, o que reflete o impacto da música na criação de uma interação mais ativa e relevante entre as crianças e a história. Esse impacto é evidenciado por uma situação em que, durante a leitura de uma história o grupo estava muito agitado, como é possível aferir na seguinte NC: “A educadora pediu ao grupo para se colocarem em roda, para lerem um livro que uma das crianças trouxe para a sala. No entanto, enquanto a história era lida, o grupo encontrava-se muito agitado. Depois de algumas chamadas de atenção a educadora, começou a ler a história de forma cantada. As crianças pararam de falar assim que ouviram cantar. Ficaram atentos e divertidos a ouvir a história” (Excerto NC, nº 65). Este momento ilustrou como a música pode ser um recurso eficaz para capturar atenção das crianças, promovendo assim uma maior interação com o conteúdo da narrativa e criando um ambiente mais focado e dinâmico.

A utilização da música, além de dinamizar história, cria uma experiência compartilhada, onde a participação das crianças se torna uma parte essencial da aprendizagem, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social. Este envolvimento pode ser verificado, “conforme a educadora ia cantando a história, iam-se juntando mais crianças, até que o grupo, estava completo, a ouvir a história, participando na contagem dos frutos, muito atentos e entusiasmados” (Excerto, NC, nº 40), situações como esta evidenciam que a narrativa musicalizada desperta o interesse coletivo e favorece interações entre as crianças, fortalecendo o sentimento de pertença ao grupo e o prazer pela escuta e partilha.

Para ilustrar mais concretamente estas dinâmicas, importa referir alguns dos livros que foram dinamizados durante os momentos de leitura com o apoio musical, bem como a forma como estes momentos foram organizados no quotidiano do grupo. Estas sessões aconteciam regularmente antes da hora de almoço e decorriam organizado em grande grupo, sentado no chão da sala em semicírculo, criando um ambiente acolhedor e propício à escuta e participação. As histórias eram apresentadas pela educadora cooperante, que recorreria frequentemente ao canto para envolver as crianças e dar vida às narrativas. Em alguns casos, quando os livros continham versões musicais disponíveis, a educadora utilizava as músicas instrumentais gravadas como suporte, mantendo a componente musical como eixo central da dinamização. Esta bordagem contribuía para captar atenção das crianças, estimular a sua participação ativa e criar uma atmosfera emocionalmente envolvente. Entre os livros que foram dinamizados com o apoio musical, destacam-se os seguintes: *O velho da Montanha*; *Pete, o Gato – Eu adoro os meus sapatos brancos*; e *o Monstro*. Estes momentos de leitura, apesar de não terem sido dinamizados diretamente por mim, constituíram uma parte importante da rotina observada e foram relevantes para a compreensão do contexto educativo.

#### **4.5.3. A música como estratégia na rotina diária**

Esta análise surge como uma extensão do estudo principal, explorando um aspeto complementar identificado como relevante durante a análise da entrevista à EC. Embora o foco da investigação incida sobre a dinamização de histórias com o apoio musical, a entrevista revelou, de forma espontânea, a presença da música noutras dimensões da rotina diária. Assim, considerou-se pertinente aprofundar esta vertente, uma vez que se revelou viável e relevante no contexto da investigação, permitindo compreender melhor o papel transversal da música na organização e qualidade do ambiente educativo.

A música, ao ser integrada no quotidiano oferece um vasto potencial para o desenvolvimento integral da criança. O uso da música como recurso didático permite criar um ambiente mais acolhedor e familiar, essencial para o processo de aprendizagem (Felix et al., 2021). Além de ser um recurso prazeroso e lúdico, a música atua de maneira completa, impactando diferentes áreas do desenvolvimento infantil, como a afetivo-social, cognitiva e motora. Ao ser aplicada de forma intencional pelo/a educador/a, a

música proporciona não apenas uma ferramenta de expressão e comunicação, mas também contribui para a construção de um espaço de aprendizagem mais dinâmico, no qual a crianças tem a oportunidade de se expressar, interagir e se desenvolver (Felix et al., 2021).

Com base na análise da tabela 4, referente à entrevista da EC, foi possível observar a importância da música como recurso didático na rotina pedagógica. A educadora destacou que, ao integrar a música nas atividades diárias, consegue não só organizar o grupo e facilitar as transições entre atividades, mas também promover um ambiente mais dinâmico e acolhedor.

**Tabela 4**

*Análise categorial: Música em diversas atividades*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Contexto
Música em diversas atividades	Estratégia	Organização Transições Regulação emocional Compreensão de conceitos	Ajuda nas transições entre atividades Tranquiliza Lento e rápido	“utilizo a música em muitos momentos do dia para organização do grupo para momentos de transição (...) cantar uma música às vezes para ajudar a regular (...) Portanto a música é uma grande ajuda para mim nestes momentos (...) ajudar em conceitos também por exemplo lento, rápido a música é muito é uma grande ajuda também nesse aspeto”

A música, para a educadora, também desempenha um papel fundamental na regulação emocional das crianças, ajudando a tranquiliza-las ou a estimular a sua participação conforme necessário, isto é justificado por Voss e Lima (2022) que referem que a música, ao longo da história humana, sempre esteve presente em diversos contextos, como sociais, culturais e religiosos, e tem uma forte relação com as emoções humanas, sendo assim amplamente reconhecida por a sua capacidade de influenciar o estado emocional das pessoas, desde o auxílio para adormecer ou para acalmar em momentos de maior agitação. Este papel da música é evidenciado em uma situação concreta como se pode constatar na seguinte NC: “A K demonstra grande resistência na hora da sesta, frequentemente necessitando da companhia da educadora para conseguir adormecer. No entanto, hoje, estava bastante agitada, e a educadora teve dificuldades em acalmá-la. Após

diversas estratégias, como oferecer colo e cantar, a educadora conseguiu que a K adormecesse” (Excerto NC, nº 106). Posto isto, pode-se constatar que com o auxílio da música a educadora conseguiu fazer com que a criança adormecesse, mostrando como a música pode ser eficaz na regulação emocional, oferecendo um método suave e eficaz de acalmá-las.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | | | |

Após a conclusão da minha PPS II e considerando todo o percurso desenvolvido ao longo da minha formação acadêmica, neste capítulo, pretendo refletir sobre a minha prática durante esse período. Ponderei destacar a importância de cada experiência vivida ao longo desses anos acadêmicos na construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Quando me deparei com a proposta deste capítulo, a primeira pergunta que me surgiu foi: “Por onde vou começar...?”. Percebi-me de imediato que o meu percurso foi repleto de desafios até chegar ao ponto em que me encontro atualmente. Ao longo da minha formação, tanto na licenciatura quanto no mestrado, vivi fases difíceis, momentos de questionamento e de perdas. No entanto, nunca duvidei do meu caminho, do curso que escolhi ou do meu sonho de me tornar educadora de infância. Sempre soube que essa era minha vocação, e, apesar das adversidades, esse pensamento foi o que me manteve firme e motivada a seguir em frente. Durante este período, tanto como estagiária como pessoa, refleti sobre a importância de ter ao nosso lado pessoas que nos proporcionem experiências e vivências que se tornam em momentos únicos. Em relação a isso, sou profundamente grata à minha família e amigos, que me apoiaram e incentivaram constantemente, e às educadoras com quem tive o privilégio de trabalhar. Em especial, à primeira educadora cooperante do meu estágio da licenciatura, assim como às educadoras cooperantes do mestrado, PPS I e da PSS II, que estiveram ao meu lado e contribuíram significativamente para o meu crescimento, tanto profissional quanto pessoal.

As experiências vividas, tanto na valência de creche como no JI, foram marcadas por momentos de partilha, trocas de saberes e de formas de estar, ver e viver. A amizade, a sabedoria e a cumplicidade entre as equipas educativas resultam de um objetivo central: o bem-estar das crianças. Mas afinal, que é o bem-estar das crianças? Segundo Silva et al. (2016) o bem-estar resulta da satisfação das necessidades, incluindo as físicas, afetivas, de segurança, reconhecimento e afirmação, assim como o sentimento de competência e de estar bem consigo mesma, com os outros e com o mundo ao seu redor. O bem-estar é alcançado quando as crianças quanto os adultos se sentem confortáveis, agem de maneira espontânea, estão recetivos ao mundo e disponíveis para ele, expressam uma sensação

calma interior e relaxamento, demonstram energia e autoconfiança, convivem harmoniosamente com as suas emoções e sentimentos, e têm prazer em viver.

Para alcançar esse objetivo central, a intencionalidade do/a educador/a, é que define a sua intervenção profissional, exige uma reflexão constante sobre as concepções e valores que sustentam as finalidades da sua prática: o seu papel como profissional, a visão que tem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem, bem como na forma como aprendem. Essa intencionalidade permite ao/à educador/a dar significado à sua ação, ter um propósito definido, compreender o motivo das suas escolhas e o que seja alcançar com elas (Silva et al., 2016). Assim, posso constatar que ao longo destes anos, um elemento crucial se destacou na minha prática: a reflexão. Muitas vezes, foi responsável pelas “dores de crescimento” necessárias para ajustar a direção e alcançar os resultados desejados. Conforme Bento e Portugal (2019) referem que a reflexão e o conhecimento profissional “são aspetos cruciais na criação de um ambiente educativo de elevada qualidade, bem como na sustentação da inovação pedagógica” (p.98).

Ao longo deste percurso, fui desenvolvendo competências que reconheço serem fundamentais no perfil de um/a educador/a de infância, nomeadamente a capacidade de observar, planear, intervir e avaliar continuamente, sempre em articulação com os contextos e com os sujeitos educativos.

Assim, conforme Júnior (2010) afirma que a reflexão permite um olhar mais crítico, o que favorece o crescimento pessoal e profissional. Com isso, considero essencial refletir sobre o meu percurso académico até ao momento, especialmente sobre as duas experiências em PPS: a de creche e a de jardim de infância. Ambas se mostraram fundamentais para a minha formação académica, além de serem reveladoras da minha identidade profissional, pois me proporcionaram a oportunidade de refletir sobre diversos momentos. Refletindo sobre este percurso, percebo o quanto cresci enquanto pessoa, estudante e futura profissional. Compreendi que, conforme refere Nóvoa (1995, citado por Sousa & Melo, 2017), a identidade profissional é construída a partir da forma de ser e estar na profissão, valorizando cada passo de crescimento e procurando constantemente a evolução, sem nos limitarmos à forma inicial com que começamos na profissão. E desta forma, a construção da identidade profissional não se restringe ao período da formação

inicial, mas expande ao longo de toda a trajetória do/a educador/a de infância. Assim, a profissionalidade é um processo em constante transformação, que acompanha a evolução da pessoa ao longo da vida, sendo influenciada pelo contexto histórico e pelo processo de socialização no qual esta inserida.

Com base no que foi anteriormente mencionado, e após uma análise cuidadosa, posso afirmar que este percurso foi intenso, repleto de aprendizagens e momentos positivos, mas também de desafios. Foi uma jornada exigente, e admito que nem sempre consegui dar o meu melhor, falhando em alguns momentos em manter a consistência do meu trabalho, o que me levou a sentir desmotivada e frustrada. No entanto, acredito que as práticas profissionais desempenharam um papel fundamental em me motivar e fazer acreditar que sou capaz de causar um impacto positivo na vida de alguém.

Posso afirmar que ambas as práticas profissionais foram extremamente enriquecedoras, cada uma de maneira única. Tive o privilégio de trabalhar com duas profissionais que tinham muito a ensinar, cada uma com as suas particularidades e métodos próprios de trabalhar com o grupo de crianças. Embora sinta que poderia ter aproveitado mais a PPS I, a minha timidez impediu que fosse tão proveitosa quanto poderia. Contudo, na PPS II, consegui-me desinibir mais, aproveitando melhor a experiência. Devido ao apoio da educadora cooperante e do supervisor, sinto que me tornei mais segura de mim mesma, encerrando este ciclo com mais confiança.

Percebo que as interações diárias foram um grande impulsionador no desenvolvimento da minha identidade profissional. Foi através da relação estabelecida com as famílias em ambos os contextos, que consegui criar vínculos positivos, fundamentados no respeito e na confiança, onde a troca de informações e afeto foi sempre bem-sucedida. Tanto as famílias da PPS I quanto nas da PPS II, o contato foi muito direto, uma vez que a organização socioeducativa era mesma em ambas as práticas o que possibilitou momentos em que as famílias estavam ativamente envolvidas na rotina das crianças. Após ter conseguido estabelecer uma relação tão positiva e natural com as famílias, tive oportunidade de refletir sobre o meu papel enquanto educadora. Posto isto, acredito que as famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças. No futuro, espero que todas tenham a oportunidade de participar ativamente no ambiente

educativo, vivenciando momentos relevantes no cotidiano das respectivas crianças. Como educadora, tentarei sempre agir com respeito, proporcionando sempre um sentimento de afeto e segurança, mantendo a cooperação e o diálogo como princípios centrais.

No que diz respeito às crianças, é fundamental garantir os seus direitos para assegurar o seu bem-estar e desenvolvimento integral, enquanto pessoas e cidadãos (Camões, 2015). Devemos sempre ter em mente que cada criança é única, e cada uma tem a sua individualidade. Em ambos os contextos, procurei criar momentos de partilha, confiança, e, principalmente de afeto. Contudo, além de carinho, segurança e estabilidade, as crianças também necessitam de desafios e oportunidades que promovam a sua autonomia, autoconfiança, permitindo-lhes agir de forma livre e independente.

Acredito que, como mencionou a educadora cooperante na entrevista semidiretiva, ser educadora de infância é uma verdadeira “missão de vida”. Sendo que o meu objetivo é criar e proporcionar um ambiente onde cada criança se sinta à vontade para comunicar e estabelecer relações positivas, ao mesmo tempo em que as desafiamos a explorar novas experiências e vivências para que possam aproveitar todas as oportunidades ao seu alcance e que sejam elas próprias. Reconheço que esse caminho nem sempre será fácil, pois trata-se de uma “missão” repleta de desafios constantes, aprendizagens e momentos de reflexão.

Por essa razão, pretendo dar continuidade ao meu percurso profissional através da formação contínua, participando em ações que me permitam aprofundar conhecimentos, renovar práticas e consolidar uma postura reflexiva, considerando também integrar redes de partilha entre profissionais de educação, que valorizem a cooperação e a construção conjunta de saberes.

Chegar ao fim deste percurso deu-me a oportunidade para refletir sobre tudo o que aprendi, mas também sobre tudo o que as crianças me ensinaram. Acredito vivamente na importância de permitir que a criança seja livre e espontânea, sem limites que a aprisionem ou medos que a impeçam de explorar o mundo à sua volta. Cada criança é única e merece um ambiente onde possa ser ela mesma, sem pressões ou restrições, para

se descobrir e crescer com autenticidade. Nesse processo, a escuta ativa tem um papel fundamental, ouvir a criança com atenção, sem julgamentos, e valorizando as suas palavras e sentimentos, permitindo que ela se sinta respeitada e compreendida, criando um vínculo de confiança e promovendo o seu desenvolvimento emocional e social. Ao terminar este ciclo, levo comigo a certeza de que a verdadeira missão de um/a educador/a é criar esse espaço de liberdade, onde a criança possa ser protagonista da sua própria história, com confiança, segurança e o apoio necessário para ser quem ela realmente é.

*“The first duty of an education is to stir up life, leave it free to develop”*

*(Maria Montessori)*

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

À medida que esta importante etapa do meu percurso acadêmico se aproxima do fim, reflito sobre todo o caminho percorrido nas práticas profissionais supervisionadas e a sua importância na minha formação como futura profissional. Não posso deixar de destacar os dois estágios realizados nas valências de creche e jardim de infância, onde tive a oportunidade de adquirir inúmeras aprendizagens. Durante esse processo, procurei, principalmente, aprender por meio da ação, o que me permitiu aprimorar a minha capacidade de observar, ouvir, explorar e integrar a equipa educativa que me acolheu ao longo dos dois períodos de prática profissional supervisionada.

Considerando sobre as experiências vividas nas práticas, as crianças que tive oportunidade de acompanhar, as equipas educativas que sempre me apoiaram e as famílias que se mostraram tão dispostas a colaborar, percebo que cada interação foi uma mais-valia e uma oportunidade de aprendizagem que contribuiu para o meu crescimento profissional. O caminho percorrido até aqui foi repleto de desafios, tantos pessoais quanto profissionais. No entanto, foi nesse processo que compreendi ainda mais a importância da troca de conhecimentos e da colaboração em equipa, elementos cruciais para alcançar objetivos e garantir sucesso.

No que concerne à investigação que realizei, foi uma oportunidade valiosa para aprofundar novos conhecimentos sobre o tema abordado. Ao longo desse processo, pude compreender de forma mais detalhada a importância da leitura de histórias e a da música no desenvolvimento infantil, além de perceber como a combinação desses elementos podem enriquecer a aprendizagem e formação das crianças. Através da pesquisa, foi possível explorar como a leitura estimula a imaginação, a linguagem e a empatia, enquanto a música contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Essa integração revelou-se fundamental para o desenvolvimento holístico da criança proporcionando uma abordagem mais completa ao seu crescimento.

Contudo, não posso deixar de mencionar que o estudo apresenta algumas limitações, especialmente no que diz respeito à recolha de dados. Acredito que poderia ter sido mais enriquecedor se houvesse uma maior diversidade e quantidade de dados, ou seja, a aplicação de questionários ou entrevistas com as próprias crianças, poderia ter complementado a investigação, proporcionando uma visão mais ampla e precisa do

impacto da leitura de histórias e da música no seu desenvolvimento. Reconheço que essas lacunas poderiam ter fortalecido os resultados e ampliado a análise.

Para investigações futuras, considere a inclusão de diversas perspectivas, nomeadamente das próprias crianças e famílias, bem como a implementação de estratégias de observação sistematizada ao longo de períodos prolongados, de forma a detalhar as repercussões das dinâmicas integradoras entre a música e literatura.

Considero que este estudo proporciona um contributo inovador, ao destacar o potencial da música como facilitadora de dinamizações de leitura de histórias e como promotora de envolvimento, expressão e prazer nas aprendizagens, o que reforça a importância de práticas pedagógicas mais criativas e multidisciplinares.

Em conclusão, como futura educadora infância, é essencial que tenha a plena consciência do meu papel e da sua importância, pois estarei responsável por acompanhar, guiar e promover aprendizagens que contribuirão para que as crianças se tornem em adultos cidadãos ativos e conscientes. A função de um/a educador/a de infância vai além do simples ensino, é fundamental para transmitir conhecimentos, valores, saberes e comportamentos que servirão de alicerces para o desenvolvimento integral das crianças. Proporcionar um ambiente seguro e estimulante, onde cada criança possa explorar o seu potencial, construir a sua identidade e se preparar para os desafios da vida. O impacto que temos na formação dessas crianças molda o futuro da sociedade, sendo a nossa “missão” estabelecer bases sólidas que promovam a sua aprendizagem, desenvolvimento e integração como pessoas completas e conscientes do seu papel no mundo.

## 7. REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

Afonso, D. (2022). *O desafio da interdisciplinaridade – experiências na prática educativa de 1.º CEB*. [[Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/bdc2d236-30b2-4e91-b708-a90bd53e04a8>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Araújo, A., & Ribeiro, A. (2022). A música e a linguagem: Um duo único no jardim de infância. *Brazilian Journal of Development*, 8(7), 52725-52741.

Arroz, A., Figueiredo, M., & Sousa, D. (2009). “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério”: Perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(4), 1-18

Assis, D., Moreira, L., & Fornasier, R. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-10

Avanço, F., & Batista, F. (2017). A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(16), 1-16

Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (s.d.). *Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Direção-Geral da Educação.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista portuguesa de educação*, 32(2), 91-106

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brilhante, A., Santos, B., & Coutinho, D. (2021). O Professor como mediador das leituras literárias nas turmas da Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10), 405-418.

Camões, I.P. (2015). *Crianças e jovens: Atores centrais do desenvolvimento*. Camões Instituto da Cooperação e da Língua Portugal

Cardona, J. M. (Coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa *outdoor* como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(10), 10-113

Coutinho, Â. (2013). Ação social e participação no contexto de creche. *Revista Educativa*, 16(2), 217-228.

Cuambe, C. (2012). *Reflexão sobre as Práticas Educativas de um Educador de Infância – Um Estudo Autobiográfico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa

Dias, C., & Neves, I. (2012). *A importância de contar histórias. Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (Capítulo 2.1). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Domingos, G., Mesquita, L., Sergio, M., Amorim, P., & Machado, T. (2021). A importância da leitura na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(6), 669-680.

Felix, D., Wandermurem, A., Viana, J., & Silva, M. (2021). A música como ferramenta pedagógica na educação infantil: Uma pesquisa exploratória. *Cadernos da Pedagogia*, 15(33), 58-73

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. (1º Edição)*. Climepsi Editores

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Edições Afrontamentos.

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna* (6ª série), 13 – 33.

Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo.

Freitas, V., & Ribeiro, A. (2021). Música e palavra no jardim-de-infância: Aprendendo cantando histórias. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 362-374.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Hallam, S. (2015). *The Power of Music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Internacional Music Education Research Centre, UCL Institute of Education

Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (3ª ed.)

Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.

Lima, V., Braga, E., Dantas, L., Alve, T., & Anjos. (2022). A arte de contar histórias na Educação Infantil: reflexões para a construção de saberes diversos. *Revista Insignare Scientia*, 5(1), 318-336.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

Niles, R. P. J. & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Revista Divulgação Científica*, 19(1), 80-94.

Pereira, M., Brito, A., & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Mediações*, 10(1), 132-142.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, nº1

Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

Ramos, A., & Silva, S. (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores*. Biblioteca Municipal de Ílhavo

Rodrigues, H. (1997). Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 95, 16-18.

Rodrigues, H. (2000). Aspectos sobre o desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, (53), 32-37

Rodrigues, H. (2003). *Texto de apoio às sessões de música para bebés e seus cuidadores* [Manuscrito não publicado, adaptado do livro *Andakibebé*]. Companhia de Música Teatral, Campo das Letras.

Rodrigues, L., Araujo, C., Gonçalves, J., Cruz, J., & Silva, M. (2025). A musicalização na educação infantil: Como a música pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança. *Lume net Virtus*, 16(46), 2074-2089.

Rodrigues, P. (2011). Cantar no jardim-de-infância em projetos interdisciplinares: Para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 45-51.

Santos, A. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra].

Santos, M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família – um projeto de intervenção*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1076>

Sequeira, F. (2000). *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Instituto de Inovação Educacional

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero a-seis*. 1(29), 33-5.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Silva, M. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. (pp. 116-131). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa

Silva, R. (2022). A Leitura, a contação de histórias e a musicalização, como estratégias para promover o desenvolvimento das diversas linguagens em crianças de dois anos. *Thought – World Education in Debate*, 2(1), 263-271

Silva, R., Silva, T., & Alvarenga, G. (s.d.). A importância da música na educação infantil. *Revista de Educação e Pesquisa*, 16, 1-10

Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.

Sousa, A. R., & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidade e Inovação*, 4 (1), 117-128

Souza, R. (2016). Cantar histórias, encantar e formar leitores: reflexões sobre música e literatura na educação infantil. *Anais do VI Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE)*, 1-13. Universidade Federal do Piauí

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Soua, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência e Direção-Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vaz, C. (2011). Associação [...]. *Fluxos & Riscos*, 137-143.

Vitor, E., & Korbes, L. (2011). A Contação de Histórias na Educação Infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, 2(1), 92-100

Voss, F., & Lima, T. (2022). Música na Educação Infantil: Contribuições para o desenvolvimento da criança na escola. *Diversitas Journal*, 7(2), 1058-1077

Werle, K. (2011). Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica* 3(3), 84-95.

Witter, G. (2011). Trabalho em equipe. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 195-200.

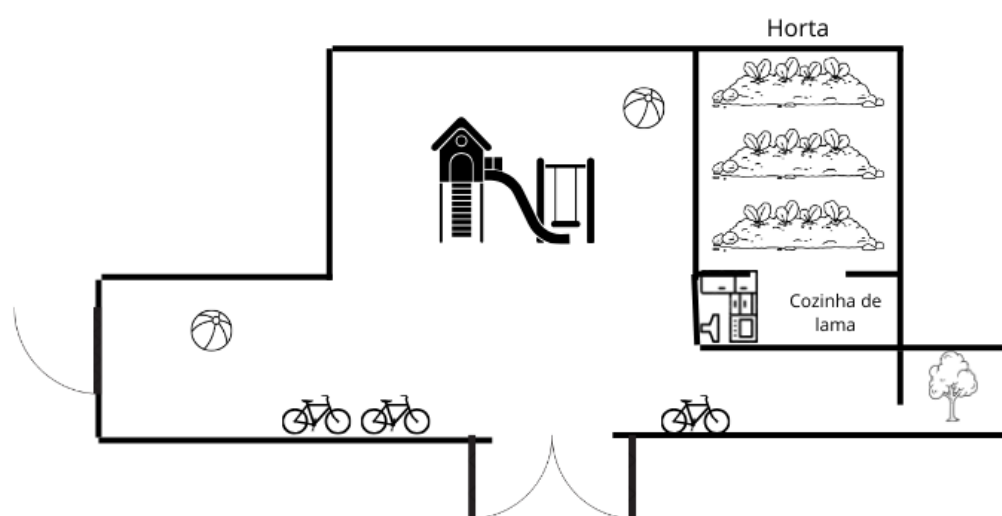
## 8. ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

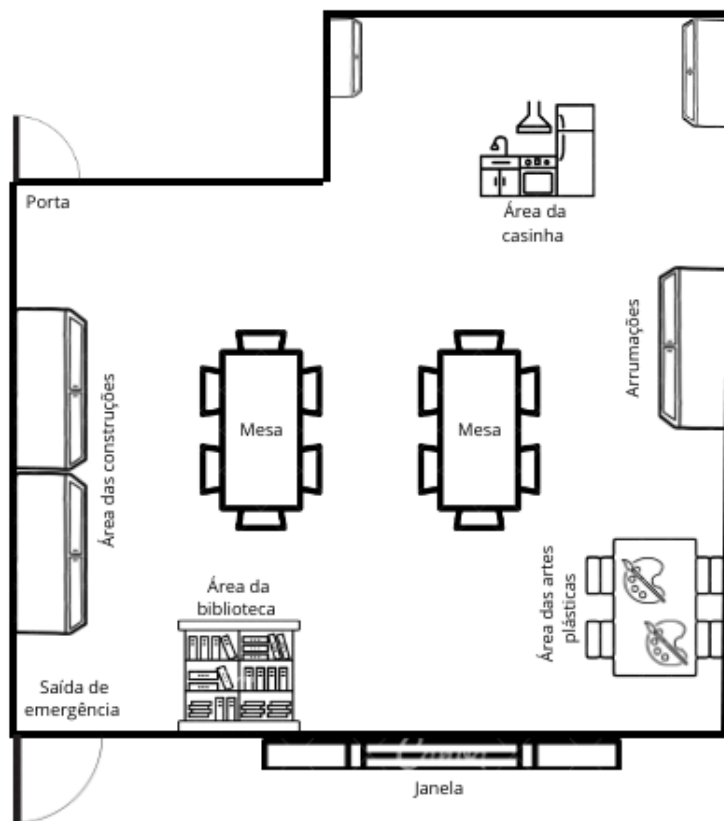
## **Anexo A – Portefólio individual PPS II**

Este anexo encontra-se gravado em PDF num ficheiro à parte.

## Anexo B – Planta Exterior



## Anexo C – Planta da sala



## Anexo D – Tabela com as datas de nascimento do grupo

Nome	Data de Nascimento		
	Dia	Mês	Ano
A. F	17	Março	2021
A. S	24	Setembro	2019
C. P	22	Março	2020
D. G	27	Maio	2019
E. M	18	Fevereiro	2021
F. F	07	Maio	2020
G. N	08	Fevereiro	2021
G. V	09	Abril	2021
G. M	20	Julho	2020
J. S	28	Agosto	2020
K. E	26	Dezembro	2020
L. M	25	Julho	2021
M. C	11	Julho	2019
M. M	04	Outubro	2021
M. G	30	Abril	2020
R. A	28	Maio	2021
S. V	15	Abril	2020
S. G	01	Junho	2021
V. A	13	Julho	2021
V. G	29	Outubro	2020
V. P	12	Abril	2020
Z. F	09	Maio	2021

## Anexo E – Tabela de Caracterização por Áreas de Conteúdo

Áreas de Conteúdo	Características do grupo
<p align="center"><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo heterogéneo (3-5 anos), favorecendo a cooperação entre crianças de diferentes idades (mais velhas apoiam mais novas);</li> <li>- Demonstrações de entreaajuda e cuidado com os colegas em situações do quotidiano;</li> <li>- Participam ativamente em rotinas, mas algumas crianças ainda necessitam de incentivo para manter regularidade e autonomia;</li> <li>- Algumas dificuldades na resolução de conflitos e na aceitação da perspetiva do outro;</li> <li>- Capacidade de reconhecer os colegas e interagir, embora com níveis variados de autonomia social;</li> <li>- Grupo bem-disposto, enérgico e envolvido nas dinâmicas coletivas;</li> <li>- Interesse em ajudar espontaneamente em situações de necessidade.</li> </ul>
<p align="center"><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo comunicativo e curioso, com grande interesse em expressar ideias e partilhar experiências;</li> <li>- Uso da linguagem oral durante momentos de brincadeira, narrativas e interações com adultos;</li> <li>- Capacidade de nomear e identificar colegas;</li> <li>- Participação ativa em jogos simbólicos e atividades coletivas;</li> <li>- Algumas crianças ainda apresentam dificuldades em verbalizar sentimentos ou resolver conflitos por via do diálogo;</li> <li>- Interesse em representar ideias graficamente;</li> <li>- Interesse e entusiasmo ao mostrar produções ou descobertas à educadora.</li> </ul>

**Área do Conhecimento do Mundo**

- Grande envolvimento nas saídas ao exterior, com curiosidade e observação ativa do meio envolvente;
  - Interesse em interpretar o ambiente natural;
- Participação em atividades práticas e lúdicas de exploração do meio;
- Capacidade de fazer ligações entre o que veem no exterior e os seus conhecimentos;
- Abertura à experimentação e descoberta, especialmente em contextos naturais e sensoriais;
- Interação positiva com materiais diversos, com interesse por construção, natureza e situações novas;
- Diversidade do grupo como fator que enriquece a forma de conhecer e compreender o mundo.

## Anexo F – Tabela de habilitações da família

Criança	Mãe		Pai	
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade
A. F	Caixeira	12º Ano	-	6º Ano
A. S	Comunicação	12º Ano	Comunicação	Licenciatura
C.P	Psicóloga/Engenheira	Mestrado/Licenciatura	-	-
D.G	Técnica Administrativa	Mestrado	Caixeiro de mar	12º Ano
E.M	Comercial	12º Ano	-	-
F. F	Gestora de qualidade	Mestrado	Inspetor tributário	Licenciatura
G. N	Consultora de imobiliária	Mestrado	Consultor de imobiliário	12º Ano
G. V	Comercial	Licenciatura	Programador	Mestrado
G.M	Técnica de gestão de eventos	Licenciatura	Marketing	Licenciatura
J. S	Administrativa	Licenciatura	Informático	12º Ano
K. E	Vigilante	12º Ano	-	-
L.M	Técnica de B. I	Licenciatura	Gestor de procurement	Licenciatura
M.C	Ortopedista	Licenciatura	Bancário	Mestrado
M.M	Educadora de Infância	Mestrado	-	12º Ano
M.G	Dentista	Mestrado	GNR	Licenciatura
R. A	Consultora de imobiliária	12º Ano	Consultor imobiliário	12º Ano
S. V	Supervisora	12º Ano	Comercial	12º Ano
S. G	Educadora de Infância	Mestrado	Gestor de redes	12º Ano
V.A	Esteticista	9º Ano	Motorista	9º Ano
V.G	Psicóloga	Mestrado	Gestor de eventos	-
V.P	Analista de qualidade	12º Ano	Caixeiro	12º Ano
Z. F	Maquilhadora	12º Ano	-	-

## Anexo G – Notas de Campo

Data	Numeração	Nota de Campo
14/10	28	Durante o passeio, a A viu uma grade, pediu à educadora o telemóvel para tirar uma foto. Enquanto tirava a foto, dizia que aquelas grades eram a casa das abelhas. A S, que estava comigo de mão dada, disse-lhe que sim, que era a casa das abelhas e que elas iam para lá quando estava muito vento para se protegerem.
18/10	32	O D. e V. estavam sentados comigo no exterior, estávamos a conversar, quando vimos uma criança da creche que tinha caído, ao cair começou logo a chorar. A primeira reação do D e da V foi de ir ajudar. Ao dirigirem-se à criança que caiu, disseram “Rita não tens que ir porque nós vamos lá ajudar”
28/10	35	O D. e V. estavam sentados comigo no exterior, estávamos a conversar, quando vimos uma criança da creche que tinha caído, ao cair começou logo a chorar. A primeira reação do D e da V foi de ir ajudar. Ao dirigirem-se à criança que caiu, disseram “Rita não tens que ir porque nós vamos lá ajudar”
28/10	40	A educadora perguntou quem queria ouvir a história da Lagartinha muito comilona. Um pequeno grupo sentou-se, de imediato, ao seu lado, prontos para ouvir a história. Conforme a educadora ia cantando a

		história, iam-se juntando mais crianças, até que o grupo, estava completo, a ouvir a história, participando na contagem dos frutos, muito atentos e entusiasmados.
30/10	46	Durante a semana, no momento da leitura da Lagartinha muito comilona, o D quando teve de assinalar as “ameixas” disse “amêijoas”. Então a educadora perguntou-lhe se ele sabia o que eram amêijoas, disse que não. A educadora propôs que fosse com o D pesquisar no computador a diferença ameixas e amêijoas. Partindo da pesquisa, deu-se origem a um cartaz informativo sobre a diferença entre o fruto, ameixa e a bivalve amêijoa.
13/11	57	Ao chegamos à quinta pedagógica sentámo-nos numas cadeiras, ficando com vista para as ovelhas. O V.C estava muito entusiasmado, começou a gritar para as ovelhas, a educadora repreendeu-o dizendo que não se podia gritar para os animais, pois eles ficariam nervosos e agitados. O V.C ouviu e percebeu o que lhe foi explicado, durante o resto da visita foi muito cuidadoso.
15/11	59	Hoje, tive oportunidade, de experienciar as idas à floresta, que acontecem todas as quintas e sextas-feiras. As crianças das três salas do JI estão divididas em quatro

		grupos, existindo dois adultos responsáveis (educadora e auxiliar) por cada um dos grupos.
18/11	65	A educadora pediu ao grupo para se colocarem em roda, para lerem um livro que uma das crianças trouxe para a sala. No entanto, enquanto a história era lida, o grupo encontrava-se muito agitado. Depois de algumas chamadas de atenção a educadora, começou a ler a história de forma cantada. As crianças pararam de falar assim que ouviram cantar. Ficaram atentos e divertidos a ouvir a história.
11/12	92	Quando as crianças finalizaram a construção, estavam eufóricos, foram chamar a educadora para mostrar o que tinham feito. A educadora mostrou-se muito entusiasmada elogiando a construção. Sugeriu-lhes para pesquisar no computador a palavra construção. Fui com o grupo para o computador e estivemos a pesquisar construções, mas não ficamos por aqui, também pesquisamos castelos.
16/12	94	A mãe da C.P disponibilizou-se, para durante o período da manhã, ir à sala tocar ukulele e cantar algumas canções. Inicialmente as crianças mostraram-se bastante interessadas a ouvir o instrumento, até cantaram algumas das canções. Mas com o passar do tempo,

		começaram a mostrar-se agitadas e impacientes, provocando agitação no grupo. Contudo, as crianças não deixaram de mostrar interesse e participarem entusiasticamente na atividade.
08/01	106	A K demonstra grande resistência na hora da sesta, frequentemente necessitando da companhia da educadora para conseguir adormecer. No entanto, hoje, estava bastante agitada, e a educadora teve dificuldades em acalmá-la. Após diversas estratégias, como oferecer colo e cantar, a educadora conseguiu que a K adormecesse.
21/01	125	Geralmente terça-feira é o dia das crianças mais velhas irem ao CDC fazer atividades com os idosos, hoje não foi exceção. Com duas educadoras e um grupo de crianças mais velhas fomos ao CDC, jogar: o jogo do galo, jogar dominó, fazer puzzles. É um momento breve, mas bastante rentável e divertido para ambos os grupos: crianças e idosos. Saem todos a ganhar desta partilha.

## Anexo H – Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica e Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>O início da prática representou um momento importante de adaptação ao grupo de crianças e à dinâmica da equipa educativa, num contexto já anteriormente conhecido. Durante os primeiros dias, tive a oportunidade de me integrar nas rotinas da sala, observar atentamente as interações e compreender melhor a rotina do grupo. Como forma de apresentar às famílias, e por sugestão da Educadora Cooperante, elaborei uma carta de apresentação com informações sobre a instituição de Ensino, o curso que frequento, os objetivos do estágio e a duração da minha prática e foi afixada à entrada da sala. Estive também presente na reunião de início do ano letivo, onde participaram as famílias de todas as salas da OS, e ainda participei em alguns encontros organizados pela OS, esses momentos permitiram-me conhecer pessoalmente várias famílias.</p> <p>Relativamente à investigação considerei importante partilhar os objetivos com todos os envolvidos, pois seguindo o que defende Tomás (2011) “a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). Deste modo, a investigação realizada teve como tema “A Música como complemento na leitura de histórias”, e foram definidos os seguintes objetivos: (i) identificar a importância da leitura de histórias; (ii) conhecer o papel da música no desenvolvimento integral da criança; (iii) conhecer a conceção da educadora sobre a importância de ler histórias com o auxílio da música; (iv) analisar o contributo da música para a dinamização de histórias. Durante esta prática, mantive sempre o compromisso com os princípios éticos definidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011), como o de “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1), “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2), e “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2). Estes princípios orientaram a minha ação e reforçaram o meu compromisso com uma prática profissional responsável, colaborativa e centrada nos interesses e necessidades das crianças.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Considerando que o presente estudo incide sobre a utilização da música como complemento na leitura de histórias e o que tema emergiu de observações em contextos, consto que a investigação não implicou qualquer dano ou custo para os participantes. No que se refere aos materiais utilizados, os livros foram disponibilizados pela OS, ou pela educadora</p>

	<p>cooperante e em alguns casos por mim própria. Relativamente à componente musical, por vezes eram utilizados objetos simples para marcar ritmo ou uma coluna, tornando assim a dinamização mais rica e dinâmica.</p> <p>Quanto aos benefícios, estes foram particularmente relevantes para mim, enquanto investigadora e futura educadora, e para a própria equipa educativa, ao proporcionar uma compreensão mais profunda acerca das potencialidades da articulação entre a música e a literatura infantil. Tal como refere Benavente et al. (citado por Tomás, 2011) “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161), o que se espera que aconteça e mantenha também neste contexto.</p> <p>Desta forma, e em conformidade com a carta ética da APEI (2011), mantive como compromisso “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica” (p.1), respeitando sempre os ritmos das crianças e incentivando o prazer pela leitura e pela música.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>No decurso da presente investigação, o respeito pela privacidade e pela confidencialidade dos participantes foi uma preocupação constante. Tal como salienta Tomás (2011), estas são questões sensíveis que devem “ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p.161). Neste sentido, assegurei a proteção das identidades de todos os envolvidos, utilizando apenas as iniciais do primeiro nome e apelido ao referir-me às crianças, bem como expressões como “educadora cooperante” ou “auxiliar”. A OS onde decorreu a prática também não será identificada, garantindo o seu anonimato.</p> <p>Com o intuito de respeitar e salvaguardar a privacidade das crianças, elaborei um documento de consentimento informado dirigido às famílias, solicitando autorização para a recolha de registos fotográficos, vídeos e áudios. Sempre que utilizo algum desses registos, a imagem das crianças foi tratada de forma a impedir a sua identificação, nomeadamente através do desfoque dos rostos.</p> <p>Este compromisso com a ética profissional está em consonância com os princípios orientadores da carta ética da APEI (2011), nomeadamente: “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1), “manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2), “partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2). Deste modo, a privacidade e confidencialidade das crianças, famílias, equipa educativa e da organização socioeducativa foram integralmente salvaguardadas ao longo de todo o processo investigativo.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Tendo em conta que a presente investigação é centrada na leitura de histórias e no contributo da música para a sua dinamização, considerei pertinente que todo o grupo de crianças estivesse envolvido. A participação coletiva permitiu uma visão mais abrangente das dinâmicas em sala, especialmente no que respeita à resposta das crianças aos momentos de leitura musicalmente enriquecidos. No entanto, segundo Tomás (2011), é essencial respeitar a autonomia das crianças, pois</p>

	<p>não são obrigadas a estarem disponíveis para a investigação podendo, sempre que o desejarem, optar por não participar. Nesse sentido, as crianças foram livres de se ausentar ou não participar nas sessões, particularmente nos momentos de leitura e música, sempre que assim o manifestaram. Ainda que a maioria demonstrasse entusiasmo e envolvimento nas dinâmicas, nenhuma foi forçada a permanecer.</p> <p>Este princípio de respeito pela vontade da criança está igualmente refletido na carta ética da APEI (2011) que defende: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1). Assim, foram assegurados os direitos de participação e não participação, garantindo que cada criança se envolvesse de forma livre e espontânea.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>No âmbito desta investigação, os intervenientes diretos foram apenas o grupo de crianças e a equipa educativa, não tendo existido envolvimento direto das famílias no processo de estudo. Ainda assim, procurei manter uma comunicação transparente com a educadora cooperante, mantendo-a sempre informada sobre o desenvolvimento do trabalho.</p> <p>O tema da investigação surgiu através das observações e de conversas informais com a educadora cooperante, que demonstrou interesse e abertura para colaborar. A partir desse ponto, mantive um diálogo contínuo, no qual partilhei os objetivos da investigação, os prazos previstos e os métodos e técnicas utilizados para a recolha de dados, conforme defende Tomás (2011), que refere a importância de tornar nítido todos os aspetos da investigação juntos dos envolvidos.</p> <p>Ao longo do processo, procurei também assegurar um ambiente de confiança e colaboração com a equipa educativa, valorizando uma prática partilhada e reflexiva. Tal como é evidenciado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011), esta relação deve promover uma “relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2).</p>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p>Conforme referido anteriormente, no ponto relativo ao Respeito pela privacidade e confidencialidade, antes de proceder a qualquer tipo de registo, seja fotográfico, vídeo ou áudio, elaborei um documento de consentimento informado, com o intuito de obter autorização formal para esses registos. Este documento foi previamente partilhado com a educadora cooperante e com o supervisor de estágio, sendo posteriormente disponibilizado às famílias, de modo a garantir a sua validação. No que se refere à entrevista realizada à educadora cooperante, o processo incluiu também um pedido explícito, ou seja, no guião da entrevista foi inserido o bloco de “Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado”, onde foi apresentado o objetivo da entrevista, bem como os princípios de confidencialidade e anonimato que orientaram a sua realização.</p> <p>No caso das crianças, procurava sempre obter a sua autorização antes de efetuar qualquer registo, questionando de forma clara se podia captar imagens ou vídeos das suas atividades. Quando não havia uma resposta verbal, tentava interpretar a sua aceitação ou recusa através da expressão facial, linguagem corporal ou comportamentos demonstrados.</p>

	<p>Todas estas ações foram orientadas pelos princípios definidos na Carta Ética da APEI (2011), nomeadamente: “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1); “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p>
<b>7. Uso e relato das conclusões</b>	<p>A apresentação dos resultados à equipa educativa seria uma mais-valia, contribuindo para a reflexão conjunta, no entanto, tal como refere Tomás (2011)” não foi feito propriamente um resumo final dos resultados da investigação, mas houve um processo de divulgação ao longo do trabalho” (p.166). Assim, à medida que a investigação foi decorrendo, mantive uma comunicação contínua com a educadora cooperante, partilhando progressos e etapas do estudo, nomeadamente os dados recolhidos através da observação dos momentos de leitura de histórias dinamizados com música.</p> <p>Esta partilha informal e progressiva permitiu manter a equipa educativa envolvida no processo, respeitando sempre os limites da confidencialidade e garantindo o anonimato dos participantes. Neste sentido, a prática vai ao encontro do princípio ético estabelecido pela APEI (2011): “partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2), reforçando o compromisso ético e transparente ao longo da investigação.</p>
<b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b>	<p>Segundo Tomás (2011) “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166). Deste modo, a presente investigação centrou-se não apenas na recolha de dados, mas também na valorização do impacto que a dinamização de histórias com o apoio da música pode ter no desenvolvimento das crianças e na prática pedagógica. O estudo proporcionou uma oportunidade de reflexão sobre estratégias utilizadas na leitura de histórias e os benefícios da música enquanto recurso complementar, o que se revelou enriquecedor tanto para mim como para equipa educativa.</p> <p>Ainda que o impacto direto nas crianças não tenha sido o foco da investigação, o envolvimento destas nos momentos observados foi natural e espontâneo, o que contribuiu para um ambiente mais estimulante. A nível profissional, este estudo fomentou a cooperação e a reflexão partilhada com a educadora cooperante sobre as suas práticas, alinhando-se com o princípio da APEI (2011): “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2).</p>
<b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b>	<p>Segundo O’Kane (2005), citado por Tomás (2011, p. 167) “todo o processo de investigação deve ser transparente”, nesse sentido mantive uma comunicação aberta e continua com a educadora cooperante, partilhando os objetivos e avanços da investigação. Embora as famílias não tenham participado diretamente, estive sempre disponível para esclarecer dúvidas. Esta postura vai ao encontro do princípio da APEI (2011), que defende a importância de “partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>

## 10. Tratamento dos dados<sup>1</sup>

No que diz respeito ao tratamento de dados, foi assegurado o consentimento informado dos encarregados de educação antes de qualquer recolha, respeitando também a vontade das próprias crianças. Os registos obtidos foram mantidos em segurança, com acesso restrito à educadora cooperante e ao supervisor de estágio. Esta postura segue os princípios da APEI (2011), nomeadamente: “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1), “manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2) e “partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).

---

<sup>1</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

## Anexo I – Guião da entrevista

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadora Cooperante (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Identificar a importância da leitura de histórias;
- Conhecer a conceção da educadora sobre a importância de ler histórias com auxílio da música;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	B.1 Qual o seu percurso formativo e profissional? B.2 O que significa ser educadora de infância?	
C. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar conceções de criança e infância •</li> <li>Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância</li> </ul>	C.1 Como define criança? Que lugar ocupa a criança no jardim de infância e na sala/grupo, na sua opinião? C.2 Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	

<p><b>D. Abordagem Pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>	<p>D.1 Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática? D.2 Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	
<p><b>E. A importância da leitura de histórias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a importância da leitura de histórias</li> </ul>	<p>E.1 Qual a sua opinião sobre a importância da leitura de histórias no desenvolvimento infantil? E.2 Que benefícios acredita que a leitura de histórias traz para as crianças?</p>	
<p><b>F. Uso da música na leitura de histórias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião do/a educador/a sobre ler histórias de ler histórias com auxílio da música</li> </ul>	<p>F.1 Na sua opinião acredita que a integração da música na leitura de histórias enrique a experiência da criança? F.2 Já usou/utiliza a música como suporte na dinamização de histórias?</p>	
<p><b>G. A música como complemento na dinamização de histórias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o contributo da música para a dinamização de histórias; apurar sobre as estratégias musicais que o/a educador/a realiza com a(s) criança(s); Conhecer a opinião do/a educador/a sobre os benefícios da música na dinamização de histórias.</li> </ul>	<p>G.1 De que forma a música pode ser integrada em atividades pedagógicas para além da leitura de histórias? G.2 Considera que música pode ajudar a captar atenção das crianças durante a leitura de histórias? G.3 Na sua opinião, a música facilita a compreensão e envolvimento da história?</p>	
<p><b>Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p>

			-Agradecer disponibilidade	a
--	--	--	-------------------------------	---

## **Anexo J – Transição da entrevista à educadora cooperante**

### **B.1. Relativamente à definição do perfil, qual é o seu percurso formativo e profissional?**

Tenho o mestrado em educação pré-escolar, tirei na Escola Superior de Educação de Lisboa. Trabalhei o primeiro ano como educadora de jardim de infância numa instituição privada. Antes disso, fiz ali um período de substituição de um mês de uma educadora que estava de baixa de gravidez e foi muito curto, foi numa IPSS e foi com o jardim de infância, três anos. Depois, em creche, quando eu estava até a dizer que fiz o primeiro ano a trabalhar, pronto, essa não era a substituição, foi o meu primeiro mês de trabalho, o contrato a sério. Era efetiva, mas eu depois não quis continuar. Entretanto, fui para outra creche, uma IPSS, e aí tive com dois anos, dois, três anos, e tive lá durante nove anos. Pronto, e depois vim para aqui. Para ter? Exatamente, para ter a experiência de jardim de infância que ainda não tinha tido.

A nível formativo, vou sempre autonomamente fazendo formações, vou a seminários, inscrevo-me em ações de formação, tendo em conta aquilo que me interessa, assim, fora daquilo que é, vá, expectável, que procuremos. Fiz a formação de amas, para perceber se isso era viável para mim ou não, porque isto de trabalhar em creche, às vezes, coloca-nos muitas vezes em questão, esta questão do rácio adulto-criança, e, portanto, houve ali a questão, será que em ama me identificaria mais? Mas, depois as condições gerais não me pareceram favoráveis. Fiz também de *Forest School*, mas nada certificado ainda, mas é uma área que me interessa muito, me interessou, mesmo antes de chegar a Portugal. Na altura fiz, com uma que tem a sede em Londres, mas ainda não estava muito de acordo com aquilo que eu gostava, e depois fui fazendo outras com as quais já me identifico mais, mas nada certificado. Gosto de procurar áreas de uma forma abrangente, gosto de ir às artes, gosto de psicologia, tudo aquilo que nos ajude a lidar com as crianças. Normalmente procuro consoante os desafios do momento, houve uma altura em que era muito complicado lidar com a questão da mordida, essa gestão emocional, a frustração, a reação durante a frustração, e eu procurei muito nessa altura sobre esse tema. Agora, em jardim de infância, por exemplo, estou mais virada para procurar relativamente à arte, como é que a arte pode vir para dentro do jardim de infância, como é que podemos abordá-lo sem

ser uma coisa amassadora, sem ser uma coisa muito formal, mas ainda assim ser interessante. Portanto, vou fazendo consoante aquilo que acho que faz sentido para mim, mas gosto de ser muito abrangente. Por exemplo, música é uma coisa que eu sinto que me falta muito, e tive uma altura a fazer a formação relativamente à guitarra, porque eu achava interessante trazer isso para dentro, mas depois como era tudo online, foi na altura do Covid, eu não estava muito motivada... E é muito prático.... Quer dizer, também dá para online, só que... Nós fazíamos, mas depois a professora ouvia com atraso, e depois era estranho, então acabei por não dar continuidade.

## **B.2. Então, esta é uma questão mais abrangente e de carácter pessoal... Mas o que é que para si significa ser educadora de infância?**

É uma missão, não é? É uma missão de vida. Acredito que nós somos e a família, não é? Não vamos falar do que deveria ser óbvio, não é? Que a família é o primeiro contacto social e muito importante para as crianças, mas nós, tendo esta missão de vida, temos a oportunidade de dar a melhor experiência possível na infância às crianças que acompanhamos. Há crianças que, de facto, têm a sorte de crescer num contexto familiar muito rico e que lhes dão imensas oportunidades, mas há crianças que não têm essa oportunidade e, portanto, acabam por tê-lo na instituição que frequentam, se for o caso, com a educadora ou o educador que as acompanha. Porque a família tem aqui um grande peso, mas já vamos conseguir dar uma base a essa criança, que será fundamental para depois o resto do desenvolvimento na vida dela. E, da mesma forma, vamos conseguir ou vamos tentar dar apoio a essa família também para o resultado ser o mesmo, que é o bem-estar da criança. E, portanto, eu acho que esta oportunidade que temos é muito pesada pela importância que realmente tem. Aquilo que fazemos de mal tem um impacto muito grande e aquilo que fazemos de bem também pode ter esse impacto. E por isso é que é muito importante esta questão de ser uma área em que estamos em constante reflexão, em que estamos em constante aprendizagem. E, portanto, para mim, ser educadora de infância é uma missão a este nível. E mesmo as famílias que têm no seu seio familiar mais oportunidades e mais facilidades, não estando formadas na área, precisam deste apoio. Ou elas procuram formação relativamente à educação, que está sempre em constante evolução, ou acabam por fazer aquilo que foi feito com elas, aquilo que se ouve, aquilo

que a sociedade impõe. E, portanto, é o nosso papel é apoiá-las para depois as crianças conseguirem ter o melhor desenvolvimento possível. E, portanto, estamos na base de tudo, não é? Estamos na base das crianças que hão de ser um dia qualquer outra profissão e estamos aqui também na base de apoio às famílias para conseguir acompanhar, porque ninguém nasce a saber ser mãe e pai, não é? As pessoas vão aprendendo.

### **E também é instintivo, não é?**

Exatamente, há muitas coisas que são instintivas, mas há outras que são da nossa experiência pessoal. E, portanto, se não há aqui um papel de alguém que estudou, que se informa para apoiar estas pessoas que têm os instintos, não é? As coisas podem ter muitas lacunas que nós não queremos que tenham. E queremos que existam pessoas com relação emocional, de bem com a vida, que saibam estar no seu local de trabalho, nos contextos sociais, que tenham autoestima, autoconfiança, autonomia para aquilo que querem ser e fazer. E para isso é preciso as bases e eu acho que somos nós que temos esse papel de as apoiar.

### **C.1. Então agora relativamente ao lugar da criança, mais concretamente aqui no Jardim de Infância, como define criança e que lugar acha que ocupa a criança no Jardim de Infância, na sala e no grupo, na sua opinião?**

Então, criança é um ser pensante, é um ser criativo, é um ser explorador, é alguém que nasce com o objetivo de descobrir tudo, não é? E vem munida de todas estas capacidades, mas têm de lhes ser permitidas, não é? As crianças por si só não conseguem desenvolver as capacidades que têm. Têm de ser as pessoas que as rodeiam adultas a dar-lhes essas oportunidades. Eu costumo dizer, só não são capazes daquilo, ou seja, até terem uma prova de que não são capazes, porque de facto há pessoas que nascem com limitações, até terem uma prova de que não são capazes, ninguém lhes pode dizer que não são capazes. Portanto, tens de tentar até saber se consegues ou não. E muitas vezes dizem, “eu não consigo fazer isto”, e eu respondo “consegues, se calhar consegues, precisas de ajuda agora”. E há sempre este discurso que se tem de ter com as crianças...

É muito ambíguo falar do que é ser criança, não é? É toda uma possibilidade de..., mas é também um ser, é toda uma possibilidade de mundo, mas é um ser que também

precisa de ser protegido, precisa de ter liberdade, precisa de ser respeitado, e muitas vezes encaram-se as crianças como seres menores, por estarem ainda em desenvolvimento, mas na verdade todas nós estamos em desenvolvimento a vida toda. Muitas vezes desvaloriza-se aquilo que as crianças estão a sentir, ou a pensar, exatamente por serem crianças. Eu acho que é muito mais fácil e nos ajuda, é orientador para a nossa prática, sermos uniformes na forma como lidamos com as pessoas. No fundo, crianças, adultas, são todas pessoas, portanto a forma como lido com umas e com outras, gosto de que seja uniforme. Claro que há... crianças, precisam de outra orientação, precisam de apoio, precisam de uma figura de referência que lhes dê segurança, e há coisas que fazemos com adultos e não fazemos com crianças, não é? Pelo nível de desenvolvimento, não vou estar aqui a ter um discurso como estou a ter contigo, que estaria com uma criança. E depois tem muito a ver com a idade, com o nível de desenvolvimento, há muitos parâmetros que depois ditam como é que será a sua ação, mas o nível de respeito que temos com umas e com outras, eu gosto de tentar que seja o máximo possível igual para todas.

## **C.2. Com esta resposta acabou por responder ao lugar que ocupa a criança na sala, não é?**

Sim, ou seja, é um lugar de pertença e é um espaço que dividimos por igual, no sentido em que eu faço parte do grupo, a criança faz parte do grupo, não é? E não há aqui... eu não estou num altar de poder de decisão, não é? O poder de decisão pode ser partilhado em alguns momentos, mas há coisas que de facto cabem-me a mim enquanto adulta decidir, não é? Porque é esse o meu papel de adulta, é o de proteger, de orientar, de apoiar, de garantir que tudo corre da melhor forma possível. E por isso é que quando as coisas correm mal nunca podem ser culpa das crianças, não é? As crianças não podem ser culpabilizadas por uma coisa que correu mal. Eventualmente fui eu que não fiz a avaliação... correta, se calhar. Claro que... partir alguma coisa, não é? São acidentes. As crianças têm poder de decisão, quer estar aqui ou quer estar no recreio, mas se eu vir que não há condições para estar no sítio em que a criança escolheu ou se essa decisão nem sequer passar por mim, então alguma coisa está errada. O adulto tem de estar aqui deste papel de orientador, de organizador, não é? E, portanto, é um poder de decisão partilhado, mas ainda assim nós temos responsabilidades que as crianças não têm.

### **E como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente e como é que faz esse diagnóstico?**

Então, é um grupo de crianças muito bem-dispostas, são muito ativas, têm muita energia. Temos opostos, crianças que são muito tranquilas nos movimentos e crianças que são muito extravagantes nos movimentos, mas de uma forma geral eu diria que é um grupo no seu todo que gosta de movimento, gosta de andar, gosta de correr, gosta de fazer jogos de movimento, de dança, não são crianças, regra geral, para estarem muito tempo paradas no mesmo lugar, independente do lugar que tenham, mas que também gostam deste lugar de envolvimento com tranquilidade em alguns momentos, por exemplo, fazer uma construção, gostam de ter ali aquele momento em que ninguém as chateia, que ninguém as interrompe, gostam destas brincadeiras partilhadas com o adulto, sinto que é uma grande característica deste grupo, é gostarem de partilhar atividades, momentos, descobertas com o adulto. Costumo ouvir pessoas a falar da prática nos lugares onde trabalham e há muitas pessoas que relatam uma prática de vigia mais, no recreio, por exemplo, e aqui eu sinto que nós não temos muito tempo para só isso, nós temos que nos obrigar a este papel de, “olha, hoje eu tenho mesmo que estar aqui a observar estas crianças porque preciso de fazer esta observação”, porque as interações estão sempre a acontecer, “A, faz não sei o que comigo, A, faz não sei o que, A, vem agora” e a certa altura temos que nos dividir e temos que fazer esta dosagem da forma mais equilibrada possível, porque a certa altura temos uma criança sempre a requisitar a nossa atenção e se dermos sempre a essa criança a que requisitou apenas uma vez, se calhar não a consegue de igual forma e nós temos mesmo que equilibrar isto, “olha, ontem brinquei contigo, mas eu ainda não brinquei com aquela pessoa, portanto...”, “olha, hoje eu prometi que ia brincar com aquela pessoa, está bem, depois noutra altura voltamos a brincar juntos”. E temos que tentar fazer este equilíbrio, que é muito difícil, mas eu sinto que está sempre tudo a acontecer e nós estamos sempre a querer, as crianças querem que nós estejamos sempre envolvidas naquilo que elas também estão e, portanto, diria que essa é uma grande característica, a energia é uma grande característica deste grupo. A nível relacional são muito interessantes no sentido em que gostam muito de interagir umas com as outras, mas aquela energia que ainda não conseguem canalizar tão bem, rapidamente se transforma num grande desafio e surgem os conflitos e, portanto, tanto

num minuto a seguir já não estão, são crianças, é uma característica geral das crianças, mas neste grupo especificamente, não há muito jogo individual aqui, não há muito isso, as crianças com quem se existia já desapareceu, estão sempre umas com as outras, quase ninguém se encontra mais isolada e, tirando assim a boa disposição, a energia, são muito afetuosas, gostam muito do toque, do colo, desta troca de carinhos, por exemplo, chegar à sala é sempre “bom dia” e vem toda a gente a correr ver contigo e dão-te beijinhos e dão-te abraços, no momento da sesta pedem um beijinho antes da adormecer, essas coisas todas que eu sinto que é uma característica específica deste grupo em geral, porque, como adulta, tento sempre dar isto às crianças, mas serem elas a procurar.

### **E como faz o diagnóstico, tal como disse, é a partir da observação, e mais?**

As famílias também vão dando o contributo relativamente a esta avaliação, mas muitas crianças são diferentes em casa do que são aqui, há muitas coisas que são iguais, há outras coisas que são diferentes, porque o contexto também é diferente, não é. E, portanto, apesar daquilo que as famílias nos dizem, há coisas aqui que têm de ser através da observação. Algumas que respondem e outras... Até costuma ser, nós partilharmos como é que as crianças são aqui na escola e as famílias dizerem, “ah, pois, em casa é igual”, mas depois há coisas que em casa... Por exemplo, ninguém arruma os brinquedos em casa, aqui toda a gente arruma os brinquedos. Porque isto é também o efeito grupo, não é? O contexto é diferente, em casa se calhar há alguém que arruma por elas. Aqui não há, aqui arrumamos todas, por exemplo, e não sou eu a mandar arrumar, porque eu também estou no papel de arrumar. E lá está as famílias na reunião, falamos muito disto, ah, mas como é que arrumam tudo aqui?

### **Pois, isto é tudo um... Um processo.**

Um processo, exatamente, e falamos disto. Em casa, se calhar, se vocês fizerem desta forma, se calhar também vão ter os mesmos frutos que nós temos aqui.

### **D.1. Relativamente à abordagem pedagógica, quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

Os princípios pedagógicos são aqueles que eu partilhei contigo no meu projeto de sala. Aquilo é, como é que eu não queria dizer universal, mas é transversal a tudo na

minha prática. Ou seja, aquilo é o projeto deste grupo, mas aqueles princípios são orientadores, são transversais a todos os meus grupos, porque é aquilo que eu acredito enquanto educadora de infância. Aquilo que eu quero que seja o meu papel. Este papel de valorizar o brincar e das aprendizagens surgirem espontaneamente. Nós fazemos provocações para que elas aconteçam em muitos momentos. E aquilo que começou pequenino, nós lançamos astas para a fogueira para crescer, não é? A aprendizagem. Mas é tudo sempre de uma forma descontraída e informal e que traga prazer à criança. Há coisas, claro, que são mais maçadoras, mas têm de ser, fazem parte da nossa rotina, como o arrumar. Mas ainda assim tentamos que seja da forma mais lúdica possível. O respeito pelas crianças, aquilo que dizia há bocado, a forma como eu trato um adulto tendo que seja a forma como eu trato uma criança. São estas pequenas coisas de que estou à espera, que me digam por favor e obrigada, mas eu digo-lhes sempre por favor e obrigada. Estou à espera de que me perguntem posso alguma coisa, mas eu também pergunto se posso alguma coisa. Não faço desapegado daquilo que também lhes peço para fazerem. Tendo que seja linear. A questão da liberdade, não é? Mas também a questão do respeito pela liberdade das outras pessoas. A minha liberdade termina onde a tua começa. Isto é o equilíbrio mais difícil de conseguir com crianças porque ainda são muito centradas no eu, mas é esse o meu papel. E basicamente são os grandes pilares, esta questão do respeito, da liberdade, do brincar, da linguagem. Não as considero incapazes de perceber aquilo que eu quero explicar e, portanto, recorro muito à linguagem e às pessoas dizem, “oh A, também não precisas de...” Ou seja, já é demais. Não é demais, ela estava a fazer esta pergunta, eu vou-lhe responder porque ela percebe o que eu lhe estou a dizer, portanto vou-lhe explicar. Eu gosto muito de contextualizar, de antecipar, de preparar e faço isso recorrendo à linguagem. Mas hoje também temos de perceber que menos é mais e com que crianças é que estamos a lidar, não é? Há crianças com as quais não precisas de falar verbalmente, mas consegues transmitir a mensagem na mesma, portanto esta questão é muito importante para mim. Ter muito cuidado com a linguagem, já te expliquei, aquela questão dos meninos e das meninas, dos todos e todas, isso para mim são pormenores que têm muito impacto. Esta questão... Mesmo agora já entrando nos estereótipos de a minha princesa, o meu pirata, não entro por aí, todas elas têm nomes, claro que brinco com elas e muitas vezes questiono se devia fazê-lo. Mas há muito esta questão do respeito de só te

chamo D se tu me deixares, se tu alguma vez me tiveres permitido chamar-te D. Houve essa questão uma vez com a C, ela não deixa toda a gente lhe chamar em C, deixa só algumas pessoas. Portanto tenho todo este cuidado, cuidado também relativamente saindo dos estereótipos, mas também da linguagem, a *xixa*, o *popó*, essas coisas todas independentemente de a idade infantilizar o vocabulário, porque acho que isso só prejudica. E, portanto, acho que diria que são assim, o brincar, o respeito, a liberdade, mas depois todas estas particularidades que estão relacionadas com a nossa ação, para mim, são cruciais.

**D.2. Adota algum modelo pedagógico e se sim qual e como é que implementa? Também refere isso no seu projeto.**

Nós temos aqui muito a questão do movimento da escola moderna, foi assim o que começou por orientar muito as práticas aqui, mas sinto que eu já vinha com essa bagagem e sinto que a própria instituição está a fazer um caminho neste sentido de uma abordagem eclética, de aquilo que nos faz sentir, o que é que priorizamos? É o respeito pela criança. Então, é a questão da participação da criança, portanto, tudo aquilo que for ao encontro destes princípios, para nós está tudo bem. Portanto, não gosto que seja uma coisa fechada, que tenha de ser assim porque aquele movimento diz assim, isto já é outro movimento, portanto vamos aqui ignorar. Não, se me fizer sentido, é aquilo que eu vou usar para a minha prática e eu sinto que, cada vez mais, não me consigo fechar num modelo porque consigo ir buscar várias coisas muito interessantes. Eu acho que é muito mais enriquecedor para mim conseguir ir buscar todas essas coisas com as quais eu me identifico em vários modelos e pô-los na minha prática do que propriamente dar o nome de um concretamente. Portanto, se aqui nos regemos pelo movimento da escola moderna, é porque aquilo que o movimento defende ainda é aquilo que também concordamos relativamente à visão de criança. Mas também, temos a questão da abordagem à Forest School porque também acreditamos nesta abordagem e, portanto, eu sinto que, desde que vá ao encontro de uma educação consciente, uma educação relativamente à participação da criança e de respeito, para mim é válido.

**Dentro da abordagem do MEM, os instrumentos de pilotagem, costuma utilizar alguns?**

Sim, utilizamos alguns, de acordo com aquilo que faz sentido para o grupo em questão. Ou seja, no início do ano eu não sei quais são os instrumentos que eu vou utilizar. Há instrumentos que facilmente tu consegues incluir no grupo, a questão das presenças, quando começamos a falar com as crianças quem é que está, quem é que não está, e nós próprios temos de fazer esse motivo, esse apontamento a nível burocrático, portanto acabamos por depois incluir as crianças neste processo e surge o mapa das presenças quase como o primeiro instrumento na sala. Mas há outros que vão sendo significativos e introduzidos e há outros que não têm qualquer sentido para o grupo e, portanto, não é uma coisa estanque. Comecei esta abordagem ao Movimento Escola Moderna a ter todos no início do ano e depois o grupo fazia essa apropriação porque eu já fazia oferta uns instrumentos mais do que outros. Mas eu sinto que o caminho foi de transformação neste sentido porque comecei a fazer ao contrário. Primeiro conheço o grupo, primeiro vejo o que é que faz sentido. E depois então vou introduzindo, como vou introduzindo jogos, como vou introduzindo materiais, vou também introduzindo os movimentos, os instrumentos que para mim fazem sentido para organizar o grupo, para organizar os nossos dias, a nossa rotina. Esta questão do calendário surgiu exatamente porque as crianças estavam constantemente a perguntar quando é que fazíamos isto ou aquilo. Eu acho que é orientador a nível visual perceberem que vai acontecer naquele dia e que ainda estamos no outro. Portanto, é mais fácil situarem-se quando há um apoio visual. E portanto, vão surgindo porque fazem sentido.

### **E por necessidade...**

Exato!

#### **E.1. Então agora vamos entrar na área de investigação. E o primeiro bloco é a importância da leitura de histórias. A primeira pergunta, na sua opinião, qual é a importância da leitura de histórias no desenvolvimento infantil?**

Acho muito importante a questão da literatura para a infância porque conseguimos abranger através das histórias todas as áreas, não é? Há muitas pessoas que utilizam as histórias como gatilho para um projeto. Ou seja, eu quero abordar este tema, vou iniciar com uma história. Porque de facto atualmente há histórias para tudo e mais um par de

botas. Mas o livro para mim, o livro-objeto para mim, a dinamização de uma história acontece por prazer. Da mesma forma que nós pintamos por pintar. Nós pintamos pelo prazer de pintar. Não pintamos pelo resultado que nos vai trazer a pintura. E por isso é que é tão importante esta questão da liberdade na pintura. Porque pouco importa aquilo que vai sair no papel. Às vezes nem sai quase nada porque a folha rasgou, a machucou, a criança colocou autonomamente no lixo, mas, entretanto, já tem as mãos, já tem a tinta por todo lado e, portanto, é aquela vivência que importa. E no livro acaba por ser exatamente a mesma coisa. É o momento que eu acredito de união de grupo e é dos poucos que eu faço questão que aconteça em grande grupo. As histórias eu tento que seja um momento de grande grupo, em que todas estejam presentes. O próprio grupo começou, não era um grupo que mostrava interesse na dinâmica de histórias, mas eu acho que aquilo que trazemos como uma paixão acaba por contaminar quem nos rodeia. E as crianças acabaram por ficar contagiadas, não é contaminada, contagiadas com esta minha paixão e elas próprias agora ficam muito contentes quando há um momento de dinamização de histórias. E para mim o livro surge relativamente à abordagem à linguagem oral, às ilustrações, o mundo da imaginação, lidar com temas como o medo de alguma coisa, abordar chegadas de irmãos e irmãs à família. Eu acho que todos estes temas acabam por estar incluídos nesta dinâmica de contar histórias, mas todos os outros, conseguimos a matemática, estamos a contar uma história que tem uma referência à matemática e alguém apanha aquilo e depois reproduz noutra momento e tu, quando vês, está ali uma abordagem à matemática clara que foi provocada por contarmos aquela história Mas gosto mais que aconteça assim, que contamos as histórias por prazer, ouvem as histórias por prazer de as ouvir e depois então se surgir alguma coisa relacionada com a história, tanto melhor, mas não com este objetivo de “ok, agora temos aqui um irmão a nascer e portanto vamos contar já uma história sobre o irmão a nascer”, eu acho que as próprias famílias acabam por fazer isso, portanto nós não temos que reforçar isso. Porque é pelo prazer em si. Mas depois acredito nas histórias como este objeto que abrange todas as outras áreas e que é tão forte a esse nível. E a nível relacional, as crianças a certa altura vêm ter contigo porque de certeza que tu tens esta história e acaba por ajudar-te no acolhimento. E acaba por ajudar também em muitos outros momentos. Mas depois imagina, estamos no almoço e pedem para cantares uma música que aprenderam numa dinâmica de histórias. Portanto

isto também acaba por ser relacional. Elas sabem que eu adoro histórias e provocam muito a minha interação nesse sentido noutros momentos do dia. Ou estamos no recreio e fazemos a brincadeira do *Pete* de pisar as cores do chão do recreio tendo em conta o que o *Pete* também vive na história e sujar os sapatos com aquela cor ou pintar os sapatos com aquela cor. Portanto a história é isto. É prazer, é relação, é abranger todas as áreas e mais algumas.

**E.2. Exato. Acho que acaba também por responder à outra pergunta que é que benefícios a leitura traz para as crianças? É isso? É relação? Também é o prazer, não é?**

É enriquecedor a vários níveis. Esta questão do desenvolvimento da criatividade esta questão da aquisição da linguagem oral tudo isso acaba por ser um benefício porque a certa altura estás a ouvir as crianças familiarizadas e a usarem palavras, tu ficas aquela palavra surgiu no outro dia naquela história porque nunca tinha surgido antes. E há palavras, normalmente eu leio, ou seja, há palavras que eu acredito que as crianças ainda não conheçam e acabo por lê-las exatamente como está no livro, mas dou logo um sinónimo a seguir. Ok. Por exemplo, gigantesco, enorme, era tão grande, percebes? Dou logo uma continuação. Ou então, se eu estou muito na dúvida e quero perceber se alguém conhece aquela palavra deixo a ir, tal e igual como está no livro e fico à espera se alguém pergunta ou não. Eventualmente alguém irá perguntar. Às vezes interrompem logo para perguntar o que é gigantesco? E há vezes em que não. E por isso é que eu estava a dizer acredito que não conheçam, eu não sei eu não consigo ter essa certeza se conhecem ou não por isso é que eu também gosto de ajudar porque podem conhecer ou podem conhecer a partir daquele momento.

**F.1. Acredita que a integração da música na literatura de histórias enriquece a experiência da criança ao ouvir a história?**

Sem dúvida. Eu sinto que está a acontecer agora um grande *boost* de música na literacia infantil nos livros para a infância e que isso tem trazido mais pessoas para esta dinâmica de contar histórias. Eu acho que as famílias sobretudo não se sentiam muito confortáveis e até mesmo profissionais de educação não se sentiam muito confortáveis no

contar histórias ou porque não conseguiam chegar às crianças que acompanhavam ou porque elas próprias também não viam grande interesse naquele momento e eu sinto que entretanto surgiu este *boost* de histórias cantadas e as pessoas começaram a perceber que “olha, aqui uma coisa que eu consigo fazer com o meu filho, com a minha filha com as crianças que acompanho” as próprias pessoas adultas começaram a achar tão interessante aquele momento e portanto também vou querer dar isto às crianças que acompanho. Portanto eu sinto que aconteceu este *boost* e que trouxe realmente muitas pessoas. Eu acho que o próprio *Covid* despertou aqui as pessoas para... “o que é que vamos fazer aqui agora com as crianças em casa?”. Eu acho que as pessoas despertaram muito para esta questão dos livros para a infância e a partir do *Covid* os livros para a infância ganharam uma dimensão muito grande uma dimensão muito maior porque se eu sentia que antes era uma coisa mais para algumas famílias e dentro da educação de infância entretanto eu sinto que já é uma coisa muito geral porque as pessoas começaram a usar o *Youtube* para contar histórias as crianças começaram a ouvir histórias através do *Youtube* e depois deram continuidade. Dou-te um exemplo muito pessoal de contava histórias para o *Youtube* e depois recebia mensagens a dizer: “a minha filha não consegue parar de ouvir esta história ao ponto de eu já ter que ter comprado o livro porque ela quer folhear ao mesmo tempo que tu contas”, e, portanto, é muito impactante saber isto, não é? E eu sinto que isto foi de uma forma geral provocado pelo *Covid*. Há projetos que deram aqui um grande impulso às histórias cantadas e que mostraram como é que todas as pessoas conseguiam fazer isto de forma cativante e tornou-se mais palpável para muitas pessoas e eu acho que isso ganhou um grande impacto e realmente a música ajuda a que as histórias sejam mais dinâmicas a música em si traz muita interação convida muito a participação e eu sinto que muitas pessoas contavam histórias numa de transmissão e as histórias não têm que ser todas transmissão, não é? Mesmo as mais aborrecidas ou que aparentemente podem ser interpretadas como as mais aborrecidas tu consegues transformá-las quando de alguma forma consegues ter interação ou consegues pôr movimento. Pronto mas eu sinto que a música é mais óbvia nisso e que trazendo a música para as histórias isso torna também a interação, a participação mais óbvia, o que é que as crianças gostam de fazer, de mexer de participar e portanto uma história cantada é uma história que já convida a participar fica no ouvido, as crianças conseguem cantar também, conseguem participar fazem

movimentos, brincam com instrumentos com tudo mais e portanto isso é muito cativante para as crianças e eu acho que foi aqui revolucionário trazer a música para as histórias.

## **F.2. Usas ou já utilizou a música como suporte na dinamização de histórias?**

Sim, utilizo muito, mas lá está, porque acredito neste papel da música nas histórias, mas também gosto das histórias como dizia há bocado, eu sinto que a dinâmica das histórias é mesmo muito interessante para fazer parte da rotina de um grupo, mas sim, gosto muito de musicar as histórias. Ainda hoje o F partilhou uma história que era gigante e eu programei 10 minutos e depois íamos fazer a construção do sistema solar e eu programei ali 10 minutos para a história, 10/15 minutos e depois o resto para fazer mais um ou outro planeta. Tivemos meia hora na história quase e a certa altura como era muito muito texto eu lembro-me da história a certa altura comecei a cantar porque já sentia que não estávamos em grande grupo foi um período do F e as crianças que quiseram juntaram-se e a certa altura eu senti que até quem queria lá estar já estava a ver a música a passar e comecei a cantar algumas partes e tu começa logo as crianças, vês logo as cabecinhas a mudar e o interesse

## **G.1. De que forma é que acha que a música pode ser integrada em atividades pedagógicas, mas para além da leitura de histórias?**

Como sabes utilizo a música em muitos momentos do dia para organização do grupo para momentos de transição às vezes da sala para o refeitório vamos a cantar uma música às vezes para ajudar a regular a K por exemplo quando não quer dormir ou não quer deitar acaba por tem de se deitar e fica muito chateada comigo começa a chorar e eu começo a cantar canções de embalar e ela acalma automaticamente. Portanto a música é uma grande ajuda para mim nestes momentos com as crianças no final do dia já estamos à espera já inventamos tudo e mais alguma coisa para fazer e olha agora vamos estar aqui a cantar canções. Depois também são uma brincadeira, mas para ajudar em conceitos também por exemplo lento, rápido a música é muito é uma grande ajuda também nesse aspeto e gostava de saber mais aquilo que estava a dizer que era uma lacuna na minha formação gostava de saber mais para poder aplicar mais esta questão da música na minha prática, mas ainda não consegui fazê-lo. Na minha prática uso sobretudo para as histórias

e para a organização do grupo para a questão da relação com a criança ainda não tenho muitos outros momentos em que uso em atividades para jogos de grupo uso muita música para jogos de grupo, mas não há assim muitos outros exemplos que utilizo na minha prática.

**G.2. Considera que a música pode ajudar a captar a atenção das crianças durante a sua leitura? E pode facilitar a sua compreensão e envolvimento da história?**

Sem dúvida quando há aquelas alterações de voz, de tom acaba sempre chamar a atenção e a música claramente capta mais a atenção delas

**G.3. Na sua opinião acha que a música facilita a compreensão da história?**

Pode ajudar, não acredito que seja talvez por eles estarem mais atentos por terem captado a atenção através da parte musical possa ser uma boa escolha ou seja era aquilo que dizia há bocado a música ajuda a que as crianças se apropriem muito da história porque fica no ouvido as músicas normalmente tem uma parte que é repetitiva as histórias que melhor resultam são as histórias com repetição porque as crianças conseguem, a não ser que sejam mesmo que tenham hábitos de leitura e que sejam quase crianças leitoras diariamente e que gostem muito de um livro e que o conheçam e que já tenham pedido para lê-lo inúmeras vezes e sim, à partida tem uma facilidade diferente para conhecer a história para saber exatamente o que é que diz cada página porque gostam muito e porque já ouviram muitas vezes mas eu acho que independentemente de terem ou não ouvido um livro muitas vezes se o livro for musicado aquilo fica-te de alguma forma tu consegues apanhá-lo na segunda vez que o ouvires de uma forma muito rápida. O “Velho da Montanha” quando chegou aqui a certa altura já toda a gente andava a cantarolar e pessoas que ainda nem sequer tinham olhado para o livro mas já tinham ouvido, porque vai uma pessoa que passa a cantarolar, vai outra que foi ao recreio chamar alguém e estava a dar a música e aquilo ficou-lhe na cabeça é como os anúncios bem feitos aquilo fica na tua cabeça a moer e tu não consegues ler porque aquilo sai da tua cabeça é verdade e eu sinto que as músicas ajudam nesse aspeto, a que as crianças se apropriem muito das histórias que consigam decorá-las que consigam contá-las e por isso eventualmente ajuda também à compreensão da própria história mas compreensão no sentido de deixa-me cá perceber

o que é que aqui está é um bocadinho relativo, porque eu acho que é a própria história em si que vai ditar se for muito complexa o que é que a criança vai perceber ou não ou se for muito simples o que a criança vai perceber ou não. A “menina gotinha de água” mesmo que tivesse sido toda musicada se o texto for complexo na mesma como lá está dificilmente a compreensão vai ser alterada musicada ou não porque carece de algumas partes de investigação de exploração, descoberto...e, portanto, musicá-la não iria eventualmente ajudar na sua compressão.

## Anexo K -Análise Categorical

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Contexto
<p><b>Perfil Formativo e Profissional do entrevistado</b></p>	<p>Formação e experiência profissional</p>	<p>Formação Académica</p>	<p>Mestrado em Educação Pré-Escolar, Formação em Forest School, Formação de Ama</p>	<p>“Tenho mestrado em educação pré-escolar, tirei na Escola Superior de Educação de Lisboa (...) Fiz formação de amas (...) Fiz também de Forest School, mas nada certificado ainda.”</p>
		<p>Experiência Profissional</p>	<p>Trabalhou em jardim de infância, Creche e IPSS</p>	<p>“Trabalhei o primeiro ano como educadora de jardim de infância numa instituição privada (...) Entretanto, fui para outra creche, uma IPSS, e aí tive com dois anos, dois, três anos, e tive lá durante nove anos”</p>
<p><b>Conceção de Educadora de Infância</b></p>	<p>Visão e propósito profissional</p>	<p>Missão de vida</p>	<p>Papel fundamental na educação  Desenvolvimento da criança  Apoio à família respeito  Valorização da criança.</p>	<p>“É missão de vida (...) o nosso papel é apoiá-las para depois as crianças conseguem ter o melhor o melhor desenvolvido possível (...) estamos aqui também na base de apoio às famílias para conseguir acompanhar”</p>

<b>Conceito de Criança</b>	Características	Ser Pensante Criativo Explorador	Capacidades inatas Oportunidades para desenvolver Valorização das crianças como seres completos	“Criança é um ser pensante, é um ser criativo, é um ser explorado, é alguém que nasce com o objetivo de descobrir tudo.”
<b>Lugar da criança no Jardim de Infância</b>	Inclusão no grupo	Sentimento de pertença	Participação ativa Integração Poder de decisão	“É um lugar de pertença e é um espaço que dividimos por igual...o poder de decisão pode ser partilhado em alguns momentos, mas há coisas que de facto cabem.me a mim enquanto adulta.”
<b>Diagnóstico do Grupo de crianças</b>	Características do grupo	Energia Comportamento coletivo	Grupo ativo Tranquilo, dinâmico e curioso Interação adulto-criança Espaço	“É um grupo de crianças muito bem-disposto, são muito ativas, têm muita energia (...), gostam destas brincadeiras partilhadas com o adulto, sinto que é uma grande característica deste grupo, é gostarem de partilhar atividades, momentos, descobertas com o adulto”
	Abordagens Pedagógicas	Valorização do Brincar Liberdade Aprendizagem Respeito Participação ativa	Brincar como meio de aprendizagem, respeito e liberdade para a criança. Tratamento respeitoso com o grupo de crianças	“Este papel de valorizar o brincar e das aprendizagens surgirem espontaneamente (...) o respeito pelas crianças”

<b>Princípios Pedagógicos</b>	Modelo Pedagógico	MEM	e interações baseadas na igualdade e escuta ativa  Utilização de diversas metodologias para atender às necessidades do grupo com flexibilidade pedagógica	<p>“A minha liberdade termina onde a tua começa (...) são grandes pelares, esta questão do respeito, da liberdade, do brincar, da linguagem”</p> <p>“temos aqui muito a questão do movimento da escola moderna, foi assim o que começou por orientar muito as práticas aqui (...) não gosto que seja uma coisa fechada”</p>
	Instrumentos de Pilotagem	Adaptação ao grupo	Adaptar instrumentos às necessidades do grupo, como mapa de presença e outros para organização de atividades	<p>“utilizamos alguns, de acordo com aquilo que faz sentido para o grupo em questão. Ou seja, no início do ano eu não sei quais são os instrumentos que eu vou utilizar”</p>
<b>Leitura de Histórias</b>	Importância	Desenvolvimento integral	Leitura como forma de desenvolvimento da linguagem oral, criatividade e	<p>“muito importante a questão da literatura para a infância porque conseguimos abranger através das histórias todas as áreas (...) É o</p>

			compreensão de diversos temas (medo, chegada de irmãos, etc..)	momento que eu acredito de união de grupo e é dos poucos que eu faço questão que aconteça em grande grupo (...) E para mim o livro surge relativamente à abordagem à linguagem oral, às ilustrações, o mundo da imaginação, lidar com temas como o medo de alguma coisa, abordar chegadas de irmãos e irmãs à família”
<b>Música e Histórias</b>	Integração da Música na leitura	Estímulo à participação e compreensão	A música auxilia a captar atenção Facilita a compreensão História mais dinâmica e interativa	“a música ajuda a que as histórias sejam mais dinâmicas a música em si traz muita interação convida muito a participação (...) quando há aquelas alterações de voz, de tom acaba sempre chamar a atenção e a música claramente capta mais a atenção delas (...) a música ajuda a que as crianças se apropriem muito da história porque fica no ouvido”

		Uso da música para dinamizar a história	<p>Torna as histórias mais cativantes</p> <p>Cria maior interação</p> <p>Conteúdo da história</p>	<p>“Gosto muito de musicar as histórias (...) comecei a cantar porque já sentia que não estávamos em grande grupo e as crianças que quiseram juntaram-se e a certa altura eu senti que até quem queria lá estar já estava a ver a música a passar e comecei a cantar algumas partes e tu comes logo as crianças, vês logo as cabecinhas a mudar e o interesse”</p>
<b>Música em diversas atividades</b>	Estratégia	<p>Organização</p> <p>Transições</p> <p>Regulação emocional</p> <p>Compreensão de conceitos</p>	<p>Ajuda nas transições entre atividades</p> <p>Tranquiliza</p> <p>Lento e rápido</p>	<p>“utilizo a música em muitos momentos do dia para organização do grupo para momentos de transição (...) cantar uma música às vezes para ajudar a regular (...) Portanto a música é uma grande ajuda para mim nestes momentos (...) ajudar em conceitos também por exemplo lento, rápido a música é muito é uma grande ajuda também nesse aspeto”</p>

## Anexo L – Carta de apresentação às famílias

# OLÁ FAMÍLIAS!

**Sou a Rita Rodrigues** aluna **estagiária** do curso de **Mestrado em Educação pré-escolar** da **Escola Superior de Educação de Lisboa**.

**O estágio vai ter duração de quatro meses, de Outubro até janeiro.**

**Durante esse período pretendo aprender muito, brincar e divertir-me com as crianças com quem vou estar.**

**Obrigada!**



## **Anexo M – Consentimento informado às famílias para a captação de imagens e utilização do nomes das crianças**

### **Protocolo de Consentimento Informado**

O meu nome é Rita Rodrigues e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. A integração na Associação Tempo de Mudar (ATM), como estagiária, visa proporcionar a realização de um estágio entre 30 de setembro e 24 de janeiro, desempenhando funções de natureza educativa e pedagógica com as crianças em colaboração com a equipa educativa

Desta forma, venho solicitar, por favor, a vossa colaboração neste estágio de observação e intervenção que estamos a realizar, nomeadamente a autorização para a captação de registos variados dos momentos diários (fotografias, vídeos, entrevistas, desenhos...). Desde já será assegurado o anonimato em todo o processo.

Agradecendo desde já.

Com os melhores cumprimentos,

Rita Rodrigues

Declaro que dou, voluntariamente, o meu consentimento para a captação de registos variados dos momentos diários.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

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

## **Anexo N – Consentimento informado para a realização do Portefólio individual da criança**

### **Protocolo de Consentimento Informado para os Encarregados de Educação**

O meu nome é Rita Rodrigues e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. A integração na Associação Tempo de Mudar (ATM), como estagiária, visa proporcionar a realização de um estágio entre 30 de setembro e 24 de janeiro, desempenhando funções de natureza educativa e pedagógica com as crianças em colaboração com a equipa educativa.

No decorrer deste período, tenho de desenvolver um portefólio individual que reflita o desenvolvimento de uma das crianças do grupo. Desta forma, venho solicitar, por favor, a vossa autorização para elaborar este portefólio com o Duarte Gaspar, nomeadamente a autorização para a captação de registos variados dos momentos diários (fotografias, vídeos, entrevistas, desenhos...). Desde já será assegurado o anonimato em todo o processo.

Agradecendo desde já.

Com os melhores cumprimentos,

Rita Rodrigues

Declaramos que damos, voluntariamente, o nosso consentimento para o D.G participar na construção do portefólio.

Assinatura Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

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