



Poltécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2024

Potencial pedagógico de livros de literatura para a infância: práticas e investigação

Potencial pedagógico de livros de literatura para a infância: práticas e investigação

Sara Raquel Carvalho Lima

Sara Raquel Carvalho Lima

Julho 2024



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação, Ciências
e Humanidades

Potencial pedagógico de livros de literatura para a infância: práticas e investigação

Sara Raquel Carvalho Lima

Monografia

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Maria Figueiredo
Professora Doutora Sandra Ferreira

Julho 2024

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sara Raquel Carvalho Lima, n.º 9820 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 26/07/2024

A aluna, Sara Raquel Carvalho Lima

Agradecimentos

Este Relatório é o resultado de muito esforço e dedicação, que me possibilitaram crescer a nível pessoal e profissional. Terminada esta fase, não poderia deixar de manifestar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos durante toda esta jornada.

Em primeiro lugar, agradecer às minhas Orientadoras, Professora Doutora Maria Figueiredo e Professora Doutora Sandra Ferreira por todo o apoio, confiança e disponibilidade ao longo de todo este processo. Agradeço também, a todos os docentes da Escola Superior de Educação, em especial aos que foram meus orientadores de estágio.

A todas as colegas e amigos de curso, por todas as aprendizagens e experiências partilhadas. Um agradecimento especial à Cátia Pinho, que ao longo destes anos foi mais do que minha colega de curso. Obrigada por poder partilhar contigo as minhas inseguranças e as vitórias. Obrigada pela amizade, obrigada por tudo!

À minha família, pais, irmão e cunhada, pelo apoio incondicional desde o primeiro momento. Obrigada pelos valores e ensinamentos transmitidos ao longo dos anos, obrigada por estarem sempre presentes. Sem vocês, nada disto seria possível e obrigada por não me deixarem desistir de lutar!

Ao meu marido, pelo apoio e compreensão em todos os momentos, mesmo nos mais frenéticos e nos momentos em que não tinha paciência para nada.

Por fim, mas não menos importante, ao Duarte, meu filho, por tantos sorrisos e pela admiração que lhe tenho, que possa eu sempre ser motivo de exemplo e orgulho.

Obrigada a todos, pelas oportunidades e pelos sonhos concretizados no decorrer da minha vida académica. Não poderia deixar de estar muito orgulhosa de todos os meus feitos alcançados durante estes anos de licenciatura e mestrado.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio é o culminar de todo o processo de formação no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Desta forma, num primeiro momento pretende-se relatar o percurso nos dois contextos onde decorreram os estágios respetivamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Assim, o relatório apresenta primeiramente uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, nomeadamente sobre alguns aspetos que os diferenciam e as práticas aí desenvolvidas, com um pequeno destaque para as práticas relacionadas com os livros de literatura infantil, na educação pré-escolar. Num segundo momento, é apresentado um trabalho de investigação que tem como objetivo a identificação e análise do potencial pedagógico e das características dos livros de literatura infantil para crianças entre os 12 e os 36 meses. A investigação iniciou-se com uma revisão da literatura que permitiu perceber qual o potencial pedagógico e as características adequadas aos livros de literatura infantil para estas idades. Essa revisão da literatura permitiu identificar critérios para a análise dos livros relacionados com: competências possíveis de desenvolver na criança; formato/material; ilustração; conteúdo/tema; linguagem; grafismo e; composição geral da história. Procedeu-se a uma seleção de 8 livros, a partir da base de dados de duas bibliotecas municipais da Região Norte de Portugal. Os livros foram minuciosamente analisados tendo em conta os diferentes critérios/caraterísticas identificados. Concluiu-se que na generalidade os 8 livros analisados apresentam a maioria dos critérios identificados. Este trabalho pode tornar-se um contributo para melhorar o conhecimento, principalmente dos educadores, mas também de pais e outros profissionais, em relação à seleção de livros de literatura infantil, levando-os a selecionar livros com mais potencial pedagógico e mais adequados às suas crianças.

Palavras-chave: livros, literatura infantil, primeiras leituras, crianças, educadores de infância.

Abstract

The present Final Internship Report marks the culmination of the entire training process in the Primary School and Preschool Education. Thus, in the first part, the aim is to describe the journey in the two contexts where the internships took place, specifically in the Primary School and in Preschool Education. The report first presents a critical reflection on the practices in these contexts, particularly on some aspects that differentiate them and the practices developed there, with a brief emphasis on practices related to children's literature books in preschool education. In the second part, an investigation is presented with the objective of identifying and analyzing the pedagogical potential and characteristics of children's literature books for children aged between 12 and 36 months. The research began with a literature review that allowed for an understanding of the pedagogical potential and appropriate characteristics of children's literature books for these ages. Through this literature review we identified criteria for analyzing the books related to: skills that can be developed in the child; format/material; illustration; content/theme; language; graphics; and overall composition of the story. Eight books were selected from the database of two municipal libraries in the Northern Region of Portugal. The books were meticulously analyzed considering the different identified criteria/characteristics. It was concluded that, in general, the eight books analyzed meet most of the identified criteria. This work can become a contribution to improving knowledge, especially among educators, but also for parents and other professionals, regarding the selection of children's books, encouraging them to choose books with more pedagogical potential and more suitable for their children.

Keywords: books, children's literature, first readings, children, kindergarten teachers.

Índice

Introdução	1
Parte I - Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto	3
1. Nota Introdutória.....	4
2. Reflexão Crítico-Reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II	6
2.1. Breve Contextualização dos Estágios Desenvolvidos nas PES no 1.º CEB I e II... 6	
2.2. Apresentação Crítica das Competências Desenvolvidas na PES no 1.º CEB I e II 8	
3. Reflexão Crítico-Reflexiva sobre as PESEPE I e II.....	13
3.1. Breve Contextualização dos Estágios Desenvolvidos na PESEPE I e II.....	13
3.2. Apresentação Crítica das Competências Desenvolvidas nas PESEPE I e II	14
4. Síntese Global da Reflexão	21
Parte II - Trabalho de Investigação.....	23
1. Introdução	24
2. Revisão da Literatura	24
2.1. A Prática Cultural de Contar Histórias.....	24
2.2. O Lugar do Conto na Literatura para a Infância.....	26
2.3. O que é um Contador de Histórias	29
2.4. Dinamização da Hora do Conto: Estratégias e Materiais.....	30
2.5. Os contributos das narrativas e da leitura para o desenvolvimento da criança.....	31
2.6. O Potencial Pedagógico dos Livros na Educação de Infância e as suas Caraterísticas	34
3. Metodologia.....	43
4. Apresentação de Dados	45
4.1. Análise do Livro “A Quinta Barulhenta”	45
4.2. Análise do Livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”	51
4.3. Análise do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”	56
4.4. Análise do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”	62
4.5. Análise do Livro “Banho”	67
4.6. Análise do Livro “Animais Bebés”	71
4.7. Análise do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”	75
4.8. Análise do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	79
5. Discussão.....	84
Conclusão	89
Referências Bibliográficas	92

Índice de Figuras

Figura 1- distribuição da turma de 2º ano por sexo.....	6
Figura 2- Distribuição da turma de 4º ano por idade e sexo.....	7
Figura 3- Distribuição das crianças por idade e sexo.....	13
Figura 4- Página 10 do Livro “A Quinta Barulhenta”	45
Figura 5- Página 3 do Livro “A Quinta Barulhenta.....	46
Figura 6- Página 7 do Livro “A Quinta Barulhenta”.....	46
Figura 7- Capa do Livro “A Quinta Barulhenta”.....	47
Figura 8- Página 1 do Livro “A Quinta Barulhenta”.....	47
Figura 9- Página 3 do Livro “A Quinta Barulhenta”.....	49
Figura 10- capa do Livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	51
Figura 11- Página 1 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	52
Figura 12- Página 2 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	52
Figura 13- Página 3 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	53
Figura 14- Página 5 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	54
Figura 15- Página 4 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	54
Figura 16- Página 7 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	55
Figura 17- Página 8 do livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	55
Figura 18- Página 4 do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”	57
Figura 19- Página 1 do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”.....	57
Figura 20- Página 2 do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”.....	58
Figura 21- Capa do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”.....	59
Figura 22- Página 5 do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”.....	59
Figura 23- Página 6 do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”.....	60
Figura 24- Contracapa do livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”	61
Figura 25- Capa do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	62
Figura 26- Página 1 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	63
Figura 27- Página 9 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	64
Figura 28- Página 2 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	65
Figura 29- Página 5 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	65
Figura 30- Página 3 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	66
Figura 31- Página 7 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	66
Figura 32- Página 9 do livro “O Macaco Barulhento, adora Brincar”.....	66
Figura 33- Página 9 do livro “Banho”.....	68

Figura 34- capa do livro “Banho”.....	68
Figura 35- Página 4 do livro “Banho”.....	69
Figura 36- Página 8 do livro “Banho”.....	69
Figura 37- Página 6 do livro “Banho”.....	69
Figura 38- Página 1 do livro “Banho”.....	70
Figura 39- Capa do livro “Animais Bebés”.....	72
Figura 40- Página 2 do livro “Animais Bebés”.....	72
Figura 41- Página 10 do livro “Animais Bebés”.....	72
Figura 42- Página 4 do livro “Animais Bebés”.....	73
Figura 43- Página 8 do livro “Animais Bebés”.....	73
Figura 44- Capa do livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	76
Figura 45- Página 6 do livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	76
Figura 46- Página 7 do livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	76
Figura 47- Página 3 e 4 do livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	77
Figura 48- Página 9 e 10 do livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	77
Figura 49- Página 11 e 12 do livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	77
Figura 50- Página 1 e 2 do livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	80
Figura 51- Página 3 e 4 do livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	80
Figura 52- Página 5 e 6 do livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	81
Figura 53- Página 5 e 6 do livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	81
Figura 54- Capa do livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	83
Figura 55- Página 7 e 8 do livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”.....	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise dos Critérios no Livro “A Quinta Barulhenta”.....	51
Tabela 2 - Análise dos Critérios no Livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”.....	56
Tabela 3 - Análise dos Critérios no Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”.....	62
Tabela 4 - Análise dos Critérios no Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”.....	67
Tabela 5 - Análise dos Critérios no Livro “Banho”.....	71
Tabela 6 - Análise dos Critérios no Livro “Animais Bebés”.....	75
Tabela 7 - Análise dos Critérios no Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”.....	79
Tabela 8 - Análise dos Critérios no Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal”.....	83

Lista de Siglas e Abreviaturas

EPE - Educação Pré-Escolar

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESEV - Escola Superior de Educação

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PESEPE - Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC - Sistema de Acompanhamento de crianças

UC - Unidade Curricular

RFE - Relatório Final de Estágio

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realizado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). O supradito mestrado habilita-nos profissionalmente enquanto educadores de infância e professores do 1.º CEB e, neste sentido, durante os dois anos de mestrado, frequentámos unidades curriculares de formação de professores, de entre as quais, salienta-se as de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º CEB e as PES na Educação Pré-Escolar (PESEPE).

O Relatório Final de Estágio é constituído por duas partes fundamentais: a primeira parte consiste numa abordagem crítico-reflexiva das PES no 1.º CEB I e II e das PESEPE I e II; a segunda diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido ao longo do mestrado.

A primeira parte do trabalho designada por “Reflexão crítica sobre as práticas em contexto” está organizada e dividida em dois tópicos de modo a refletir uma abordagem crítica acerca dos dois contextos onde realizei o estágio. Neste sentido, na “Reflexão crítico-reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II” centrei-me nos estágios desenvolvidos em duas escolas do concelho de Viseu e em níveis de escolaridade distintos. Na “Reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II” o meu foco foram os estágios realizados num contexto de jardim de infância, também ele do concelho de Viseu. Em ambos os casos, utilizei como referência os padrões de desempenho docente previstos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Na segunda parte deste relatório é apresentado o trabalho de investigação que tem como temática o potencial pedagógico de livros de literatura para a infância e as suas características. Um dos motivos para a realização deste trabalho de investigação, foi a identificação durante a PESEPE, de dificuldades na seleção de livros de literatura infantil adequados às necessidades e interesses das crianças. Assim, considerou-se que o desenvolvimento deste trabalho poderia contribuir para melhorar o conhecimento dos educadores de infância em relação a esta temática tão pertinente.

Durante este trabalho de investigação foram identificados critérios importantes para a seleção de livros de literatura infantil para crianças entre os 12 e os 36 meses e foram analisados 8 livros tendo em conta estes critérios, verificando-se que a maioria dos critérios foram tidos em conta nos livros analisados.

Esta segunda parte do RFE divide-se na revisão da literatura, na apresentação da metodologia, na apresentação dos dados e por último, na discussão.

O RFE termina com a conclusão, onde são tecidas as considerações finais sobre as reflexões das PES, e sobre o trabalho de investigação realizado, que incluiu as limitações encontradas e respetivas sugestões e recomendações para futuras investigações.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento de todos os professores e educadores de infância, já que “a investigação e a reflexão sobre a prática são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos professores: “uma atitude investigativa na prática pode facilitar a aprendizagem ao longo da vida e a resiliência dos profissionais” (Figueiredo, 2013, p.13). No mesmo sentido, acreditamos que “a investigação educacional tem como uma das suas principais finalidades desenvolver formas de melhorar a eficácia das escolas, adequando as suas respostas às mudanças sociais” (Costa, 2000, p. 14).

Parte I - Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

1. Nota Introdutória

A presente reflexão crítica recai sobre as PES no 1.º CEB I e II e sobre as PESEPE I e II realizadas no âmbito do 1.º e 2.º ano, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, ministrado na ESEV, habilita-me profissionalmente para o exercício da docência em dois níveis de escolaridade sendo eles: a Educação Pré-Escolar, enquanto educadora de infância, e o 1.º CEB, enquanto professora titular de turma. De forma a capacitar-me a lecionar nestes dois níveis de ensino tão distintos, foram lecionadas várias unidades curriculares semestrais nas áreas da formação de professores e de educação de infância, entre elas as PES. As PES foram desenvolvidas em dois contextos diferentes, no caso das PES no 1.º CEB, e num único contexto no que se refere às PESEPE.

Durante o 1.º ano de mestrado, as PES no 1.º CEB I e II tiveram como objetivo o Ensino do 1.º CEB. Os grupos de estágio eram constituídos por dois elementos que para além da realização do estágio, tinham de desenvolver algumas atividades escolares, tendo como foco a comunidade escolar.

Assim, na PES no 1.º CEB I foi-nos solicitada a realização da caracterização do ambiente educativo em que estávamos inseridas. No mesmo sentido, na PES no 1.º CEB II, realizámos um plano de turma e um relatório de dinamização de recreio. Transversalmente às duas PES, no 1.º CEB elaboraram-se as planificações de aulas e os respetivos relatórios das aulas dinamizadas.

No 2.º ano de mestrado as PESEPE I e II incidiram sobre a Educação Pré-Escolar de tal forma que o grupo de estágio, constituído por dois elementos (no meu caso só no primeiro semestre), foi responsável pelo desenvolvimento de algumas atividades, tendo como foco a comunidade escolar. Assim, na PESEPE I foi necessário realizar a avaliação de três crianças segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) e intervir no ambiente educativo com a introdução de uma nova área de interesse. Já na PESEPE II foi realizado um relatório de utilização do espaço exterior, a planificação e implementação, seguido do relatório de um trabalho por projeto. Transversalmente às duas PESEPE, foram elaboradas planificações diárias, planificações focadas numa criança, relatórios semanais, o projeto de envolvimento da família, os relatórios finais e os portefólios reflexivos das PESEPE I e II.

De forma a regulamentar o desempenho docente de educação pré-escolar o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, determina o perfil específico de desempenho

profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. No mesmo sentido, o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, determina os padrões de desempenho docente que “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (p.1). Os padrões de desempenho docente têm por base “quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 1).

Na prática docente, a reflexão tem um importante papel no que diz respeito ao desenvolvimento profissional. No entanto, esta ganha um estatuto especial durante todo o processo de formação docente. Oliveira e Serrazina (2002) utilizam o conceito de prática reflexiva para se referirem à forma como os professores questionam as suas práticas de ensino. Oliveira e Serrazina (2002) citam Schön (1992) para definir a reflexão na ação como

aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir (...) sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu. (p.4)

A presente reflexão encontra-se organizada em duas partes: reflexão crítico reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II e a reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II. Em ambas as reflexões foram realizadas uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos, tendo sido feita uma breve caracterização do grupo e do contexto escolar, bem como uma apreciação crítico-reflexiva das competências desenvolvidas, tendo sempre por base os Padrões de Desempenho Docente, consignados no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

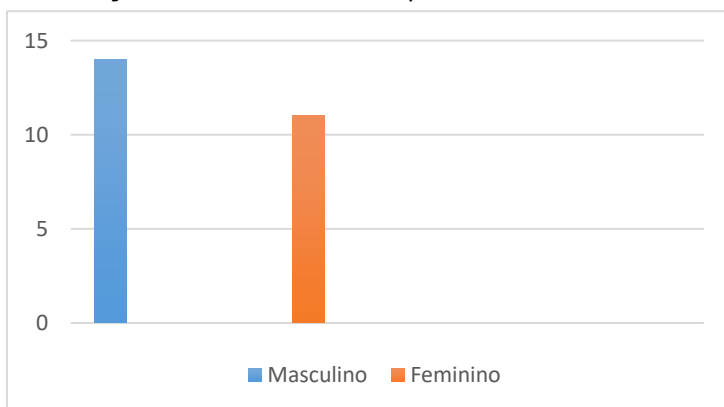
2. Reflexão Crítico-Reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II

2.1. Breve Contextualização dos Estágios Desenvolvidos nas PES no 1.º CEB I e II

No contexto de PES no 1.º CEB I, no 1.º semestre do 1.º ano de Mestrado, o grupo esteve inserido numa turma de 2.º ano de uma Escola Básica da zona urbana da cidade de Viseu. Este grupo era constituído por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos como se pode ver na Figura 1.

Figura 1

Distribuição da Turma de 2.º Ano por Sexo

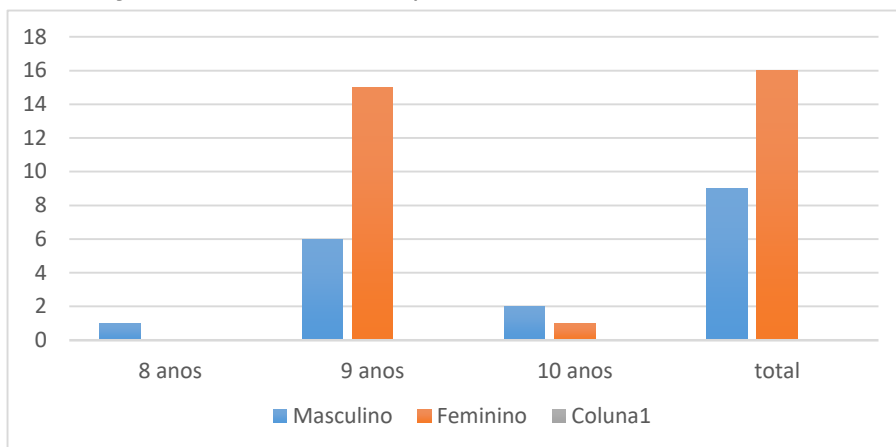


Após a análise da Figura 1, é visível o predomínio de crianças do sexo masculino. Nesta turma não existiam casos de alunos retidos, nem de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). No entanto, 5 alunos tinham apoio educativo individualizado.

Já no 2.º semestre, na PES no 1.º CEB II, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma do 4.º ano de uma Escola Básica, inserida na zona urbana da cidade de Viseu. Esta era constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, conforme se pode verificar na Figura 2.

Figura 2

Distribuição da Turma de 4.º Ano por Idade e Sexo



Após a análise da Figura 2, é evidente a predominância de crianças do sexo feminino, tal como de crianças com 9 anos. Nesta turma havia um aluno de 8 anos com Plano Educativo Individual, de acordo com o artº 24º, do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a frequentar o 3.º ano.

A mudança e contexto de PES no 1.º CEB I para o de PES no 1.º CEB II foi significativa, uma vez que no primeiro semestre estivemos a trabalhar com uma turma de 2.º ano de escolaridade, que tinha iniciado o seu percurso escolar com uma docente, ainda com pouca experiência, tornando mais desafiante e exigente o trabalho da presente docente e o nosso, enquanto estagiárias. Apesar de se tratar de uma turma de vinte e cinco alunos e de ainda estarem em fase de adaptação, estes alunos demonstraram ter respeito e carinho quer pela professora, quer pelo nosso grupo de estágio. No mesmo sentido, toda a turma entreadjudava-se, nunca deixando ninguém de parte.

Em contrapartida, a PES no 1.º CEB II foi realizada numa turma de 4.º ano de escolaridade bastante heterogénea, constituída por vinte e cinco alunos. Este grupo de alunos apresentou algumas dificuldades em cooperar entre si e, muitas vezes, recusaram-se a trabalhar em grupos, criando assim atritos entre si e gerando desafios ao nosso trabalho como professoras estagiárias. Tratou-se de uma turma muito exigente, no entanto, sempre que um elemento da mesma tinha algum problema, esta unia-se e apoiava o colega de turma.

A PES no 1.º CEB I, no 1.º semestre, teve a duração de onze semanas, sendo que as duas primeiras foram de observação e as restantes nove de implementação de aulas. Das nove semanas de dinamização de aulas, três foram promovidas em grupo e as restantes foram efetuadas individualmente de forma alternada, resultando em três

semanas de intervenção individual para cada elemento do grupo. A PES no 1.º CEB I desenvolveu-se durante dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira) em horário de regime normal (9h-12h30 e 14h-15h30).

No que se refere à PES no 1.º CEB II, no 2.º semestre, esta teve a duração de doze semanas, em que apenas uma foi destinada à observação e outra à intervenção em grupo. As restantes dez semanas foram de intervenção individual, sendo cinco semanas destinadas para cada elemento do grupo. Neste estágio houve ainda o fator de continuidade uma vez que a terceira e quarta semana de intervenção foram realizadas em contínuo. A PES no 1.º CEB II ocorreu em três dias seguidos (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) em horário de regime normal (9h-12h e 14h-16h30).

2.2. Apresentação Crítica das Competências Desenvolvidas nas PES no 1.º CEB I e II

Segundo Freire (1996), “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). Refletindo sobre as PES no 1.º CEB I e II pode-se afirmar que não foi um período muito fácil, já que, por vezes, o nervosismo e alguma insegurança, natural de quem está a iniciar, aliados ao cumprimento das planificações na íntegra, eram condicionados pela resposta dos alunos às atividades planeadas. No entanto, uma vez que o grupo de estágio foi sempre o mesmo, o sentimento de confiança e de interação foi aumentando, permitindo, assim, melhorar o desempenho individual e do grupo.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, determina o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, no mesmo sentido, o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, determina os padrões de desempenho docente. No que respeita à primeira dimensão dos padrões de desempenho docente “dimensão profissional, social e ética” ao longo das PES no 1.º CEB I e II, houve uma constante preocupação em refletir criticamente sobre as nossas práticas profissionais com os professores tutores e com os professores orientadores cooperantes. Neste seguimento, foi-me também solicitada uma reflexão crítica semanal sobre as minhas práticas de ensino, onde indicava sempre novos desafios para as práticas seguintes. Estas reflexões permitiram-me crescer significativamente, ao longo de todo o período de estágio, melhorando a minha postura, o meu conhecimento e as minhas práticas enquanto futura professora. Ao longo das PES no 1.º CEB I e II, todo o trabalho

desenvolvido, mesmo durante as semanas de intervenção individual, foi realizado de modo colaborativo pelo grupo de estágio, pelo que a dinamização de aulas em grupo foi um importante ponto de partida para a realização deste tipo de trabalho. Assim, todo o processo de planificação de atividades e construção de materiais tornou-se ainda mais rico por surgir do trabalho colaborativo entre os elementos do grupo. Deste modo, foi-me possível aprender com a experiência dos outros, trocar ideias, e refletir sobre as melhores estratégias para alcançar o meu objetivo.

No que diz respeito à “dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, tive sempre em atenção o currículo dos anos em que estagiei e os objetivos dos conteúdos que lecionei. Deste modo, a planificação das atividades ocorreu sempre com base nas indicações fornecidas pelos professores orientadores cooperantes e tendo em conta os programas e metas curriculares de cada área disciplinar, correspondentes ao ano de ensino em causa.

Ao longo do tempo as planificações sofreram uma evolução constante, devido às reflexões realizadas com os professores tutores, que sempre me orientaram de forma a melhorar a minha prática docente. No início do processo de planificação, a articulação de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares não era refletida nas planificações. No entanto, ao longo do tempo, melhorei esse aspeto, bem como a definição de objetivos e a definição de métodos de avaliação. Este foi um aspeto que fui melhorando ao longo das práticas, mas que necessita de uma constante adaptação, tal como a otimização do ritmo da aula, uma vez que, no início de cada estágio, planificámos atividades excessivas para o tempo que dispunha, visto que cada turma tem ritmos diferentes de trabalho.

No processo de planificação das aulas, foi importante perceber qual o objetivo correspondente a cada conteúdo. Como ponto de partida, tive em linha de conta os conhecimentos prévios dos alunos. Como referi anteriormente, em todas as aulas tentei que cada conteúdo fosse abordado nas diferentes áreas disciplinares, promovendo a interdisciplinaridade ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Assim, as diferentes áreas disciplinares não surgiam de forma isolada, mas sim integradas nas aprendizagens que os alunos desenvolviam. Na PES no 1.º CEB I, a promoção da interdisciplinaridade foi um pouco mais complexa, uma vez que em cada área disciplinar foram trabalhados conteúdos muito distintos, no entanto esta foi igualmente realizada. Já na PES no 1.º CEB II, planificámos as aulas tendo por base um determinado tema (por exemplo: as unidades de medida; os rios; entre outros), tornando-se transversal a todas as áreas disciplinares.

No mesmo sentido em que se tornou importante incentivar as aprendizagens dos alunos através da interdisciplinaridade, também se tornou pertinente a planificação e a construção de atividades diferenciadas e motivadoras, de forma a promover outras capacidades além das cognitivas. Desta forma, promovi o ensino experimental no âmbito das ciências naturais e o ensino exploratório em todas as áreas disciplinares. Esta metodologia de trabalho exigiu uma preparação extra, no entanto foi muito gratificante e motivadora. O desenvolvimento das expressões e da criatividade dos alunos foi levado sempre em linha de conta nas nossas práticas letivas. Deste modo, as atividades de expressões surgiam muitas vezes relacionadas com os conceitos/conteúdos das diferentes áreas disciplinares. Neste seguimento, e como já referido anteriormente, os conhecimentos prévios dos alunos foram o nosso ponto de partida em todas as aulas. Desta forma, tornou-se importante criar momentos de discussão, no final de cada tarefa, entre professora estagiária/aluno/alunos acerca das conclusões que cada aluno chegou no final de cada atividade e, ainda, sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do dia. Estes momentos foram muito enriquecedores, já que cada criança teve a oportunidade de intervir em cada uma das tarefas. Assim, estimulei a partilha de ideias e estas foram muito úteis para compreender as diferentes formas como cada aluno compreendia os conteúdos abordados.

O Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, determina a carga horária semanal de cada área disciplinar para os 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos. Durante as PES no 1.º CEB I e II tentei ao máximo cumprir o horário estabelecido, no entanto nem sempre foi possível fazê-lo, muito pelas dificuldades que os alunos apresentavam em determinadas áreas ou conteúdos disciplinares. Sempre que não foi possível cumprir com o horário, a área disciplinar de Expressão e Educação (dramática, plástica, musical e físico-motora) ficava prejudicada. Contudo, no dia seguinte, tentei sempre articular com o horário e com as atividades a realizar, de modo a concretizar todas as tarefas que tinham sido planeadas e que, por algum motivo, não tinham sido realizadas. Mantive os métodos de trabalho a que os alunos estavam habituados nos dois anos de escolaridade, contudo introduzi tarefas mais diversificadas e motivadoras para as turmas.

No que diz respeito à integração do currículo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define que o professor do 1.º CEB deve promover aprendizagens e competências socialmente relevante nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística. Em detrimento da carga horária estipulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, as três

primeiras áreas apresentadas acima foram mais desenvolvidas e trabalhadas. Devido à transversalidade da Língua Portuguesa, foi possível desenvolver competências de compreensão e de expressão oral e de competências de leitura e escrita, independentemente da área disciplinar que estava a ser trabalhada.

Em todos os processos de ensino/aprendizagem é crucial criar momentos de avaliação, tendo em todas as minhas práticas letivas o cuidado de promover momentos de avaliação formativa. Esta ocorreu, maioritariamente, através de fichas de trabalho realizadas durante as aulas e de forma individual. Contudo, havia uma avaliação constante das capacidades de trabalho, de leitura e de resolução de tarefas, realizada através do recurso à técnica de observação direta. Na PES no 1.º CEB I e II tive a oportunidade de estar presente nos momentos de avaliação sumativa. No entanto, estas fichas de avaliação foram realizadas a nível da escola, não me sendo, assim, possível participar na elaboração das mesmas. Durante a concretização desta avaliação formativa, apercebi-me muitas vezes que a estratégia planificada não era a mais adequada para aquele momento em específico, tendo em conta as facilidades ou dificuldades apresentadas pela turma. Neste sentido, ao longo das minhas práticas letivas as alterações às planificações foram constantes, de modo a adequar e melhorar as estratégias de ensino às necessidades específicas da turma.

No que respeita à “dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade educativa” foi-me possível desenvolver o indicador que diz respeito à participação dos pais e encarregados de educação. Neste âmbito, convidei alguns pais para falarem à turma sobre a profissão que desempenhavam, dando-lhes liberdade total na construção da respetiva apresentação. Esta atividade foi realizada com uma outra turma de 2º ano, o que possibilitou um maior número de apresentações. As profissões apresentadas foram variadas e apresentadas de diferentes formas, como por exemplo: um PSP que veio fardado e trouxe os utensílios do seu dia a dia e uma contabilista que fez um jogo com o dinheiro, entre outros. Esta atividade estimulou nos alunos uma grande motivação e satisfação acerca dos temas expostos e fez-nos perceber que a participação da família no processo de ensino/aprendizagem é fundamental na construção dos saberes dos alunos.

Por fim, no âmbito da “dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, as reflexões e o trabalho colaborativo foram desenvolvidos ao longo de todo o estágio em PES no 1.º CEB I e II. Após cada aula, realizei uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem com os outros elementos do grupo de estágio, a fim de perceber o que podíamos melhorar na aula seguinte. No mesmo sentido, foi realizada

uma reflexão diária com os orientadores cooperantes, de modo a refletirmos sobre o que correu bem e o que correu menos bem e a rever todas as estratégias de ensino que seriam realizadas no dia seguinte. Através destas reflexões algumas vezes sentimos a necessidade de alterar as atividades seguintes, arranjando diferentes estratégias para trabalhar os conteúdos planificados. Com os professores tutores, realizamos pelo menos uma reflexão semanal a fim de analisar todo o trabalho desenvolvido e de modo a adequar e melhorar os documentos e materiais a usar, nomeadamente as planificações, fichas de trabalho e tarefas. Estas reflexões foram muito importantes para a estruturação dos nossos conhecimentos e para o desenvolvimento da nossa prática docente. Deste modo, na semana seguinte, tentámos alcançar os nossos objetivos de forma a melhorar as nossas práticas e a ultrapassar todos os desafios.

Como já foi mencionado na “dimensão profissional, social e ética”, apesar da maioria das aulas lecionadas serem de carácter individual, ao longo dos dois estágios todo o processo de planificação e de construção de materiais foi realizado pelo grupo de estágio. Este trabalho colaborativo permitiu-me partilhar conhecimentos e diferentes estratégias, de modo a melhorar as minhas práticas de ensino ao longo de todo o percurso.

Em síntese, as PES no 1.º CEB I e II foram muito desafiadoras, uma vez que decorreram em contextos completamente diferentes, o que me permitiu desenvolver muito a nível profissional e pessoal. Com estas práticas pude constatar que o ensino no 1.º CEB é bem mais complexo e exigente do que imaginei. Foi um verdadeiro desafio promover aprendizagens em turmas de vinte e cinco alunos, com ritmos de aprendizagem muito diferentes, onde se evidenciam necessidades muito específicas e com contextos familiares muito díspares.

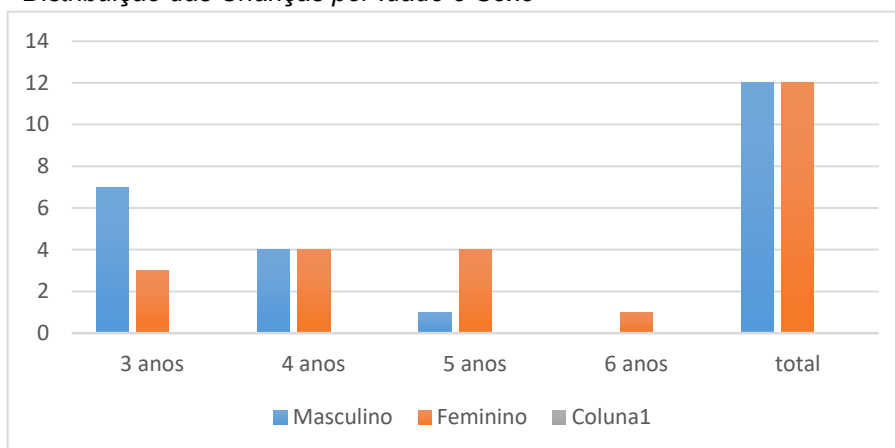
3. Reflexão Crítico-Reflexiva sobre as PESEPE I e II

3.1. Breve Contextualização dos Estágios Desenvolvidos na PESEPE I e II

Os estágios desenvolvidos no âmbito das PESEPE I e II do 2.º ano do mestrado foram realizados num jardim de infância que está integrado numa escola de 1.º CEB de um agrupamento do concelho de Viseu, sem que tenha havido mudança de contexto nos diferentes semestres. O grupo com que trabalhei é constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, como é possível verificar na Figura 3.

Figura 3

Distribuição das Crianças por Idade e Sexo



Após a análise da figura anterior é reconhecida a existência de uma predominância de crianças com 3 anos, e um equilíbrio do número de crianças do sexo feminino e do sexo masculino. É importante salientar que as crianças de 5 anos também são finalistas visto que fazem 6 anos até setembro de 2019.

Ao longo do período em que realizei estágio com este grupo, verifiquei uma crescente autonomia por parte das crianças, principalmente nas de 3 anos, no que diz respeito às suas atividades essenciais (brincar e cuidar de si). No entanto, quando estão envolvidas em atividades dirigidas estas procuram muitas vezes o adulto quer para auxiliar na tarefa, quer para um feedback constante ao longo da realização da mesma.

Tratava-se de um grupo que demonstrava bastante interesse e curiosidade pelo espaço envolvente e pelas ciências físicas e naturais, que era um projeto desenvolvido pelo agrupamento, que tinha como objetivo a área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, essencialmente do mundo físico e natural e do ensino experimental das

ciências. Neste grupo era notório o respeito que as crianças tinham umas pelas outras e pelos adultos, havendo sempre um grande espírito de entreajuda.

No que diz respeito à rotina do grupo, esta manteve-se entre a PESEPE I e a PESEPE II. Às terças-feiras, das 13h30 às 14h15, o grupo aprendia Língua Gestual Portuguesa (LGP) e às sextas-feiras, das 11h10 às 11h50, o grupo tinha educação física. A introdução destas atividades, que era assegurada pela Câmara Municipal de Viseu, tornou-se um desafio, uma vez que quebrava o ritmo do trabalho desenvolvido em contexto de sala de atividades.

A PESEPE I teve a duração de onze semanas, sendo que as duas primeiras foram de observação e as restantes nove de implementação. Das nove semanas de dinamização, uma foi da responsabilidade do grupo e as restantes oito foram realizadas individualmente de forma alternada, resultando em quatro semanas de intervenção individual de cada elemento do grupo. A PESEPE I desenvolveu-se durante dois dias de semana (segunda-feira e terça-feira), no horário de regime normal (9h-12h e 13h30-15h30).

No que se refere à PESEPE II, esta teve a duração de doze semanas, havendo duas de observação e dez de intervenção individual, sendo cinco semanas, alternadas, destinadas para cada elemento do grupo. Como neste semestre me encontrei a estagiar sozinha, estas semanas foram alternadas com a educadora, isto é, apoiava e realizava todas as tarefas que me foram solicitadas. Durante as intervenções individuais existiram duas semanas de estágio intensivo (de segunda a sexta-feira), tendo-me sido atribuída a primeira semana de estágio e na segunda semana apoiei a educadora. A PESEPE II decorreu em três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) com o mesmo horário da PESEPE I (9h-12h e 13h30-15h30).

3.2. Apresentação Crítica das Competências Desenvolvidas nas PESEPE I e II

A Educação Pré-Escolar é um nível com muitas especificidades com o qual, todo o sistema educativo tem a aprender.

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em

que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (Ministério da Educação, 2016, p. 4)

Observando todo o percurso realizado durante a PESEPE I e II, o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a construção do autoconhecimento acerca da educação pré-escolar é notório. Apesar de não ter sido um percurso fácil, marcado por vezes pelo nervosismo e insegurança, natural de quem pela primeira vez está a orientar um grupo de pré-escolar, contei sempre com a ajuda da minha colega de estágio (no primeiro semestre), da educadora cooperante e dos professores orientadores da ESEV.

No que respeita à “dimensão profissional, social e ética”, é importante destacar que a educação pré-escolar é um nível do sistema educativo com características muito próprias, na qual os grupos são constituídos por crianças com idades diversas e níveis de desenvolvimento muito distintos, o que implica necessidades muito diferenciadas umas das outras. Sabendo que construímos conhecimentos através da literatura especializada e através das recentes investigações da área, é importante não esquecer que existem conhecimentos que só são adquiridos com a prática; deste modo será assegurado o cumprimento do indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.6).

Ao longo da PESEPE I e II todo o trabalho desenvolvido, mesmo nas semanas de intervenção individual, foi discutido com a educadora cooperante e os professores orientadores da ESEV. Através deste consórcio, todo o processo de reflexão acerca das práticas pedagógicas tornou-se ainda mais enriquecedor, o que me permitiu um desenvolvimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal. O processo de planificação de atividades e de construção de materiais sofreu uma grande evolução entre a PESEPE I e II, sendo que no desenrolar dos estágios este processo passou a não ser discutido com a educadora cooperante, nem com os professores orientadores uma vez que, com o crescimento adquirido durante a PESEPE I, senti-me mais confiante para assumir em pleno a responsabilidade pela planificação e implementação das tarefas. No entanto, esta discussão foi realizada sempre entre o grupo de estágio o que me permitiu a troca de ideias e experiências, bem como refletir sobre as melhores estratégias para alcançar um determinado objetivo. No mesmo sentido e no que diz respeito ao indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 6) durante todo o período de estágio houve uma constante preocupação em analisar as nossas práticas, quer com a educadora

cooperante, quer com os professores orientadores da ESEV. Desta forma foi-me pedida a realização de relatórios semanais, onde avaliava o desempenho das crianças, a organização do ambiente educativo e as opções didáticas, tendo em vista as planificações futuras com o grupo, bem como os destaques do meu desempenho e os desafios futuros.

A realização destes relatórios semanais manteve-se durante a PESEPE I e II, sendo que na PESEPE II introduzi a apreciação acerca da intervenção focada numa criança. Durante todo o período de estágio, PESEPE I e II, verifiquei que não existe uma grande evolução na construção dos relatórios semanais, sendo que a derradeira reflexão acerca de todas as práticas foi realizada nas reflexões finais da PESEPE I e II. Estes relatórios permitiram-me crescer ao longo de todo o período de estágio, já que foram momentos de reflexão individual sobre práticas, que me forçavam a pensar em tudo o que podia ter sido feito ou aproveitado de uma forma mais eficiente.

Contrariamente aos relatórios semanais, ao longo de todo o tempo de estágio, as planificações diárias sofreram evolução, uma vez que eram direcionadas para os interesses e dificuldades das crianças.

Todas as minhas intervenções, foram muito enriquecedoras e estimulantes, já que a cada semana alcancei novos conhecimentos e ultrapassei novos obstáculos. Durante a PESEPE I existiram algumas tarefas que não foram realizadas porque senti que não eram apropriadas ao grupo. No estágio da PESEPE II, desafiei-me a implementar algumas dessas tarefas como foi o caso da experiência da pintura dos ovos e de atividades ligadas a dramatizações. No entanto, uma das dificuldades que experimentei ao longo de todo o estágio foi na seleção dos livros de literatura infantil mais adequados para o grupo. Verifiquei que nem sempre isso era bem conseguido ou por mim, ou pela própria educadora. Por exemplo, em alguns livros explorados, o envolvimento do grupo não era todo igual. Nem durante a leitura do livro, nem depois, aquando a atividade de consolidação. Apercebi-me que em momentos de leitura com o grande grupo só as crianças mais velhas estavam totalmente envolvidas. Penso que isto acontecia devido às histórias selecionadas serem mais apropriadas às crianças mais velhas e não tanto às crianças de 3 anos. Portanto, este é um aspeto com necessidade de melhorias para as futuras práticas. Pensar como melhor selecionar um livro com as características adequadas às diferentes idades, e perceber a melhor forma de explorar todo o potencial pedagógico de um livro com as diferentes idades.

Durante todo o estágio mantive sempre um forte espírito de compromisso com a instituição, uma vez que acompanhei as crianças em todos os momentos, nomeadamente: durante a refeição; na higiene; com os pais, tentando mantê-los próximos do trabalho realizado com os seus educandos, e com a comunidade escolar, tal como está definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

há transições que fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam uma instituição educativa experienciam diariamente, pelo menos, a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (o acolhimento diário das crianças marca e facilita essa transição) (...). (Ministério da Educação, 2016, p. 97)

No que diz respeito à “dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” e como já foi referido anteriormente, todo o processo de planificação surgiu de forma colaborativa com a educadora cooperante, professores orientadores e com o meu par de estágio (sendo feito através de discussões acerca das tarefas propostas, das suas finalidades e objetivos, e como não poderia deixar de ser, acerca dos materiais utilizados). Todo este processo não poderia deixar de ter por base o documento orientador deste nível de escolaridade, as OCEPE de 2016:

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Ministério da Educação, 2016, p. 10)

Deste modo, durante todo período de estágio (PESEPE I e II), foi fundamental promover aprendizagens através de tarefas transversais, partindo sempre dos conhecimentos que as crianças já possuíam acerca de determinado tema. Foi, também, minha preocupação planejar tarefas diversificadas e desafiantes para as crianças, uma vez que os seus níveis de concentração são muito reduzidos, sendo fundamental estimulá-las e desafiá-las constantemente. Durante a PESEPE I e II experimentei várias formas de organização do grupo. Deste modo, na PESEPE I tentei trabalhar o mínimo possível com o grande grupo, organizando as crianças em pequenos grupos heterogéneos, no que concerne ao nível de desenvolvimento das mesmas. No entanto,

durante a PESEPE II, as tarefas planeadas possibilitaram a organização do grupo em grande grupo ou em dois grupos com níveis de desenvolvimento heterogéneo, de forma a proporcionar “um ambiente estimulante e que promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2016, p. 13).

No que diz respeito ao trabalho intencional das diversas áreas de ensino, verifiquei que as áreas e domínios de conteúdo não foram trabalhadas intencionalmente de forma igual ao longo do estágio quer na PESEPE I quer na PESEPE II, sendo que a área de Formação Pessoal e Social e os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e de Matemática foram, parcialmente, negligenciadas nas planificações de tarefas.

Na área de Conhecimento do Mundo a Abordagem às Ciências Naturais foi amplamente privilegiada em comparação com as Ciências Sociais, uma vez que existia uma planificação anual de departamento de educação pré-escolar intitulada “Hábitos de alimentação saudável e atividade física” que privilegiava uma abordagem exploratória com a realização de atividades experimentais.

No que diz respeito ao domínio da Educação Artística, este foi trabalhado ao longo de todas as intervenções, no entanto o foco esteve quase sempre nos subdomínios de Artes Visuais e Música, sendo que a Dança e o Jogo Dramático/Teatro foram abordados essencialmente durante a concretização do trabalho por projeto “Como cuidar do nosso planeta” presente na PESEPE II. As tarefas relacionadas com este domínio surgiam sempre relacionadas com as restantes áreas e domínios de conteúdo, sendo que a realização de registos gráficos foi uma prática muito recorrente.

Por fim, o domínio de Educação Física foi trabalhado de forma intencional ao longo da PESEPE I e II num momento semanal de uma hora, também este momento surgia interligado com as tarefas desenvolvidas com o grupo.

Uma das principais dificuldades sentidas na planificação, diz respeito à “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 7). A avaliação ao longo das PESEPE I e II centrou-se essencialmente na observação das crianças durante as atividades, como forma de compreender o que podia melhorar nas práticas seguintes, o tipo de tarefas que as crianças gostam mais de realizar e os seus interesses. Sempre que possível, no final de cada dia de implementação das atividades, tentei concretizar um momento de avaliação dos trabalhos realizados. Nesse momento, as crianças eram chamadas para apresentar e autoavaliar o seu trabalho e o dos colegas, apontando os aspetos que poderiam ser melhorados. Assim foi possível observar que as crianças, em especial as mais velhas,

conseguem avaliar os trabalhos de acordo com as idades e grau de desenvolvimento dos colegas. No que ainda diz respeito ao processo de avaliação, foi-me solicitado, no início da PESEPE I, a realização da avaliação de três crianças do grupo, através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), e a realização da planificação de pelo menos uma atividade focada numa criança. Apesar da avaliação realizada através do SAC só ter sido realizada para três crianças, esta tarefa foi um grande desafio, já que foi a primeira vez que realizei uma avaliação utilizando esta ferramenta. No que concerne ao indicador “conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 7) foi-me solicitada a realização de uma planificação focada numa criança durante o primeiro semestre, sendo que no segundo semestre esta planificação passou a fazer parte de todas as intervenções individuais e em grupo. Assim, e indo ao encontro do Ministério da Educação (2016), foi-me possível “planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança (...)” (p. 13).

A “dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa” presente nos padrões de desempenho docente prevê, entre outros, a participação dos docentes na “construção dos documentos orientadores da vida da escola”, “na conceção e uso de dispositivos de avaliação da escola” e na “contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 8). Durante as PESEPE I e II não me foi possível cumprir os indicadores supracitados, já que, aquando da minha chegada ao estágio, todos os documentos orientadores e de avaliação da escola já tinham sido construídos. Contudo, e como já referi anteriormente, durante os estágios dei resposta ao projeto anual do departamento de educação pré-escolar através da realização de algumas atividades experimentais previstas neste projeto visto que “o projeto educativo de estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração dos projetos curriculares de grupo” (Ministério da Educação, 2016, p. 23). Depois de toda a atividade ser explicada, foi solicitado às crianças que dessem a sua opinião acerca do que iria acontecer, ou seja que realizassem as previsões. Na mesma linha de ideia, após a realização de cada atividade experimental foi debatido com as crianças os resultados que obtiveram e quais as diferenças que existiram entre as previsões e os resultados. No caso das previsões e

das conclusões estas, na grande maioria, foram registadas pelas próprias crianças em fichas previamente estruturadas.

No que diz respeito ao indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 8) e tendo em conta que os “pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 2016, p. 28).

Durante a PESEPE II dei início ao projeto de envolvimento da família “As famílias da sala 5” que se prolongou durante esse mesmo semestre. No decorrer deste projeto todas as famílias foram envolvidas na criação de um livro em parceria com as crianças, sobre uma história/acontecimento que falasse um pouco da sua família. Após todas as crianças trazerem a sua apresentação criámos um livro, que ficou na sala de forma que todos, pais e crianças, o consultassem.

No âmbito da dimensão de “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” presente nos padrões de desempenho docente e do indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.9), as reflexões realizadas com a educadora cooperante, com os professores orientadores e com a colega de estágio, tal como o trabalho colaborativo desenvolvido, essencialmente entre o grupo de estágio, foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso conhecimento acerca da educação pré-escolar. No que diz respeito ao indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 9) nas PESEPE I e II, ao longo de todas as intervenções realizadas existiu um momento de reflexão entre o grupo de estágio e a educadora cooperante o que promoveu a evolução contínua enquanto futura educadora de infância, quer ao nível da organização do ambiente educativo, quer ao nível das tarefas e das práticas pedagógicas. No mesmo sentido, sempre que foram realizadas observações por parte dos docentes da ESEV, houve o cuidado de refletir sobre a tarefa ou o momento que foi supervisionado de modo a analisar aspetos que, de outra forma, nos passariam despercebidos como o uso da voz, a postura corporal, a reação com as crianças, entre outros.

Ao longo dos semestres, os trabalhos desenvolvidos nas unidades curriculares restantes, bem como a realização do trabalho de investigação, facultou-me bases essenciais para a realização do estágio, bem como para a aquisição e atualização do

conhecimento profissional. Deste modo, as unidades curriculares de Didáticas Específicas de Infância I e II permitiram-me olhar criticamente para o brincar das crianças, para a organização do ambiente educativo e para as planificações realizadas a partir de temas, levando-me a pensar na utilização do trabalho por projeto enquanto prática pedagógica.

A execução do relatório do trabalho por projeto em educação pré-escolar, subordinado ao tema “Como cuidar do nosso planeta”, permitiu-me olhar para este trabalho através de várias vertentes: o papel da criança e do adulto; as formas de aquisição de conhecimentos por parte das crianças; a importância dos registos gráficos; e a realização de uma análise crítica do meu trabalho. No mesmo sentido, a unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância I permitiu-me olhar para o espaço físico (sala de atividades) e para as áreas de interesse aí existentes com um pensamento crítico acerca das suas potencialidades, bem como das aprendizagens que podem promover nas crianças. Em virtude do trabalho de investigação se centrar na expressão corporal do contador de histórias permitiu-me ter uma perspetiva mais sensível sobre a importância desta para todas as crianças do grupo.

A realização do relatório do projeto de família permitiu olhar para o projeto e pensar em que medida o poderia melhorar, em especial na comunicação com os pais. Este foi um projeto que nos surpreendeu bastante, visto que todas as crianças estiveram dedicadas em ver quem tinha feito o registo da família e trazido para completar o livro.

4. Síntese Global da Reflexão

As unidades curriculares de PES no 1.º CEB e na EPE surgem no plano curricular como uma mais-valia na construção do nosso conhecimento profissional prático, enquanto futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB. Contudo, o conhecimento teórico que as restantes unidades curriculares me possibilitavam, bem como a realização do presente trabalho de investigação, contribuíram também largamente para o desenvolvimento da minha identidade enquanto profissional dos dois níveis de escolaridade, já que, deste modo pude fazer escolhas conscientes e sustentadas.

Se, por um lado, a mudança de contextos na PES no 1.º CEB foi um verdadeiro desafio por se tratar de anos de escolaridade bastante distintos, por outro lado a transição para a PESEPE I também não foi facilitada. As dificuldades sentidas nesta mudança surgiram, essencialmente, devido às especificidades de cada um dos níveis e

porque na Educação Pré-Escolar a heterogeneidade de idades e de desenvolvimento cognitivo é substancialmente maior do que no 1.º CEB. Contrariamente ao que aconteceu nas PES no 1.º CEB I e II, nas PESEPE I e II o contexto em que realizei o estágio foi o mesmo, o que me permitiu conhecer melhor o grupo possibilitando assim estimular, constantemente, o meu conhecimento prático sobre a educação pré-escolar. Este fator de continuidade permitiu-me igualmente desenvolver a longo prazo projetos, como foi o caso do trabalho de envolvimento da família e da abordagem ao tema “Como cuidar do nosso planeta”, realizado através do método de projeto, em que as crianças efetuaram pesquisas, elaboraram cartazes de sensibilização para a preservação do meio ambiente e participaram na recolha de lixo no espaço escolar. Um aspeto que destaco neste contexto foi a dificuldade em selecionar livros de literatura infantil com as características adequadas às diferentes idades de um grupo heterogéneo, e perceber a melhor forma de explorar todo o seu potencial pedagógico. Portanto, este é um aspeto onde reconheço a necessidade de um maior conhecimento, e onde reconheço a necessidade de mais investigação e reflexão sobre as práticas.

De modo a aprofundar e a alargar os meus conhecimentos sobre os dois níveis de escolaridade a que este mestrado nos habilita, participámos ao longo dos dois anos em conferências, onde destaco: “Aprender em comunidade” realizada, a 22 de março de 2017, no auditório da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu e dirigida por José Pacheco; e as edições dos “Olhares sobre a educação” que se realizam todos os anos na ESEV e contaram com a participação de vários conferencistas. Durante estas conferências tive a possibilidade de questionar-me sobre a estrutura da escola em Portugal, a existência de turmas e dos programas nacionais e de repensar as minhas práticas pedagógicas, nomeadamente: o sentido da utilização do corpo nas crianças; à livre expressividade corporal “trabalhada” na escola; da autonomia; da autoconfiança; da valorização dos seus próprios conhecimentos, etc. Mais concretamente nos “Olhares sobre a educação” tive a oportunidade de conhecer investigações que estão a ser desenvolvidas em diversas áreas da educação básica. Assim sendo, as conferências em que participei ao longo do mestrado, bem como as unidades curriculares que o compõem, permitiram-me adquirir conhecimentos específicos da educação de infância e do ensino do 1.º CEB. Estes conhecimentos têm por base o indicador dos padrões de desempenho “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 6).

Parte II - Trabalho de Investigação

1. Introdução

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio (RFE) apresenta-se o trabalho de investigação que tem como temática o potencial pedagógico de livros de literatura para a infância e as suas características.

A motivação para esta investigação surgiu no âmbito da realização da PES em EPE, onde evidenciei dificuldades por parte dos educadores em selecionarem livros de literatura infantil adequados às necessidades e interesses das crianças. Essas dificuldades continuam a evidenciar-se mesmo agora na presente prática profissional, em contexto de creche, em que sinto essa mesma dificuldade da minha parte e da parte das outras educadoras.

Assim, surge a pertinência deste trabalho, que é melhorar os conhecimentos dos educadores, mas também de pais e outros profissionais, em relação à seleção de livros de literatura infantil, com mais potencial pedagógico e mais adequados às primeiras leituras.

Este trabalho de investigação tem como objetivo, identificar e analisar o potencial pedagógico e as características dos livros infantis para crianças entre os 12 e os 36 meses. Sentiu-se a necessidade de explorar este tema em idades mais precoces, porque esta é uma dificuldade ainda mais evidente nos educadores de creche e também porque neste momento me encontro a exercer a minha prática profissional neste contexto.

O presente trabalho de investigação divide-se em quatro partes. Na primeira parte, apresenta-se a revisão da literatura acerca da temática em questão, mencionando a perspetiva de diversos autores sobre conceitos estruturantes para o trabalho. Posteriormente, a metodologia apresenta todos os procedimentos levados a cabo para a realização da investigação. Seguidamente, apresentam-se os resultados obtidos através da análise dos livros. Por último, na discussão apresenta-se o confronto entre os resultados obtidos e a literatura, que dará resposta ao objetivo em questão.

2. Revisão da Literatura

2.1. A Prática Cultural de Contar Histórias

Contar histórias é uma prática cultural muito antiga. Etnograficamente, esta surge relacionada à capacidade e à necessidade que os humanos foram desenvolvendo de

transmitirem “conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 1920, p. 418). Não é de estranhar que o poder de permanência de algumas histórias ao longo dos tempos se deva mais ao facto de elas terem vindo a ser (re)contadas e menos ao seu registo escrito.

Recentemente, Silva e Tehrani (2016) apuraram que as histórias de transmissão oral foram viajando através dos tempos, pois elas são transversais a todas as épocas e culturas, sendo por isso muito mais antigas do que qualquer registo escrito.

Contar histórias, mil vezes repetidas, mas sempre “novas”, onde a fantasia, o enredo, as suas personagens despertavam não só o nosso imaginário como nos transportavam para outras épocas e realidades. Assim, a forma de transmitir não é a simples reprodução do original. O que está de acordo com o pensamento de Bettelheim (1998) ao mencionar que “cada narrador, à medida que ia contando a história, deixava cair ou acrescentava certos elementos de forma a torná-la mais significativa para si próprio e para os ouvintes, que ele conhecia bem” (p. 192).

Apesar de reconhecer a importância da memória e da voz, o autor defende que contar histórias não é um mero ato de tradição oral, mas momentos de profundo afeto, laços que se estreitam entre quem conta e quem ouve. Assim, ao longo de gerações, avós, pais ou familiares próximos fortaleceram as relações e a afetividade com as suas crianças, o que é determinante por um lado para o seu desenvolvimento cognitivo e por outro para a criação de um sentimento de pertença com a família e com o meio envolvente, ideia esta corroborada por Hohmann e Weilkart (2011), ao afirmarem que “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (...) dão às crianças o poder de terem controlo sobre a própria aprendizagem” (p. 27).

O hábito de contar histórias, numa perspetiva tradicional, começa na família, incentivando a expressão emocional da criança e o relacionamento. Atualmente, pela falta de tempo devido às condicionantes profissionais, os pais têm pouco tempo para explorar e desenvolver estas competências com os filhos. Por essa razão, hoje em dia cabe aos profissionais das creches, jardim de infância e escola assumir funções também nesse sentido.

Conforme as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), o recurso a histórias, a canções e a pinturas, por um lado, promove o envolvimento das crianças em brincadeiras, aproximando-as e incentivando-as a conviver. Por outro, mantém hábitos familiares, respeitando as origens e tradições. Com efeito, “ao ouvir uma história a

criança reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte. Estas e outras práticas culturais permitem uma aprendizagem articulada, holística e integrada por parte das crianças” (Marques et al., 2024, p. 73).

Seguindo esta estratégia, a criança vai-se interessando pelas práticas do dia a dia. Com as histórias contadas, desenvolve a linguagem, cria hábitos culturais, explora os objetos e o espaço, socializa e mostra vontade de fazer o que vê nas imagens e por iniciativa experimenta, na natureza ou na comunidade, o que as histórias e os instrumentos utilizados (livros, bonecos, adereços) lhe oferecem.

Para além da descoberta, “estas práticas culturais que compõem o quotidiano na creche oferecem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento holístico com sentido social” (Marques et al., 2024, p. 112). Assim, a criança vai criando valores – respeito pelo outro e atenção à sua forma de ser e estar, valores esses que conduzem a atitudes inclusivas.

Tendo em atenção que os livros são fundamentais não só para assegurar a qualidade e a diversidade das leituras a realizar com as crianças, mas também para as envolver, importa identificar os critérios para avaliar os livros a utilizar. O importante é defini-los com o objetivo de assegurar o prazer, a segurança e o bem-estar físico e mental da criança, assim como de as incentivar para a leitura e as motivar para a socialização e para a descoberta do mundo.

Há que reconhecer que as crianças têm competências para descobrir o sentido que o mundo tem para elas; que elas têm prazer em descobrir e conhecer; que elas precisam de se relacionar com o ‘outro’ e conhecer que é diferente. Daí que vá abordar de seguida a importância do conto na literatura infantil, o papel do contador de histórias, a forma de dinamizar a leitura e, por fim, o contributo das histórias e dos contos para a educação e aprendizagem da criança.

2.2. O Lugar do Conto na Literatura para a Infância

Os contos tradicionais, desde a antiguidade, mantêm-se presentes, nas várias gerações. Segundo Darnton (1986), “surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram” (p. 26).

Rigolet (2009) recorre a vários autores, para dar realce ao papel importante que os contos tiveram na origem das civilizações, revalorizando a tradição oral. Salienta o

seu contributo para a prática pedagógica e chama a atenção para a função do/da educador(a), ao recorrer a práticas inovadoras na promoção de aprendizagens, associando-as aos pilares da educação — o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber conviver*.

De facto, a criança ao ouvir os contos vai construindo conhecimentos (o *saber*) e criando hábitos e atitudes das culturas atuais e também das dos tempos passados (o *saber ser*). A curiosidade leva-a a querer experimentar o que ouve e vê nas imagens/ilustrações (o *saber fazer*), pela vivência do prazer e a expressão de emoções (o *saber ser*) e pela partilha com o outro (o *saber conviver*) reforça o relacionamento social. Como diz Rigolet (2009), “o conto entende-se como a satisfação de uma necessidade básica, tão intransponível quanto a alimentação, a da alma e a do coração” (p. 135).

É, pois, tendo em atenção o exposto pela autora, que reconheço que é imprescindível que seja criado o lugar do conto na literatura para a infância. Daí que reitero as suas palavras: “o conto permite a cada um encontrar o que lhe é necessário, o que o fará crescer, o que, em determinada altura da sua vida, permitirá o seu ascender a um novo estágio do ser” (Rigolet, 2009, p. 135).

A título de exemplo, o conto de fadas é reconhecido por apoiar as crianças a evoluírem. Como nos diz Bettelheim (1988), “tendo levado a criança para uma viagem a um mundo maravilhoso, no fim da história devolve a criança à realidade, da maneira mais tranquilizadora” (p. 83). Todavia, apesar de sempre ter sido reconhecido o valor do conto, para a desenvolvimento da criança, nem sempre se reconhece a sua importância.

Segundo Cunha et al. (2004),
os contos e as fábulas são importantes para as crianças, porque simbolizam o caminho que todo o ser humano percorre para o desenvolvimento, por isso fascinam as crianças. Elas utilizam este recurso para compreender situações e construir conhecimentos de que necessitam para desenvolver sua personalidade. (p. 1098)

Referencia Cavalcanti (2005) que o contributo valioso das vivências das crianças, ao conviverem e interagirem com outros seres, em diversificados ambientes, em outros tempos que já passaram (no passado), permitindo à criança e, também, ao adulto viajarem no tempo e irem tomando noção da história da humanidade.

O Plano Nacional de Leitura refere:

Na categoria de histórias tradicionais incluem-se as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares. Todas estas histórias começaram por ser transmitidas oralmente, um dia foram registadas por escrito e, a partir de então, foram reescritas por muitos e variados autores, em prosa e em verso. Além de serem um poderoso suporte cultural e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de imaginação de sucessivas gerações. Se resistiram ao tempo e foram recontadas com as adaptações indispensáveis a cada época, foi porque encantam. E se encantam é porque contêm verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das suas contradições. As histórias tradicionais, que as crianças acolhem com agrado, devem ser abordadas o mais cedo possível. (Ministério da Educação, 2006, p. 8)

As palavras de Atalaia (2013) reforçam as diretrizes do Ministério da Educação:

O era uma vez não deixa de ser interpretado, imaginado e sentido de formas distintas pelas diferentes crianças, mas representa sempre a entrada num lugar mágico de imagens e emoções, guiado por um relato que é ouvido ou lido, e cujo palco principal é a própria imaginação da criança. (pp. 27-28)

O desafio de envolver as crianças nos contos tradicionais, levando-as a outras realidades e de forma mágica, conforme a sua identidade, faz com que cada uma imagine estar nesses espaços diferentes. Assim sendo, pela diversidade contemplada nas histórias infantis, pelo encanto das narrativas, as crianças voam no tempo e vão conhecendo o ser humano ao longo dos tempos.

Nesse sentido, à educadora compete promover atividades que estimulem a criança a gostar dos livros. Para isso, a escolha deve respeitar a idade das crianças a quem vai contar história, despertando o gosto pela leitura e, em simultâneo, levando ao convívio social.

Para isso contribui, como refere Thompson (1955, citado em Colomer, 2007), a variedade do conteúdo contemplado nos contos populares – as fadas, as novelas e as fábulas, as lendas e os mitos, o conto heroico e o etiológico.

Como referido por Pinto (citado em Rufino & Gomes, 1999), as histórias têm sido a base para as crianças se desenvolverem socio-afetivamente. Para além de lhes despertar emoções, sentimentos e potenciar o gosto pela leitura, nelas despertam também várias áreas de interesse.

2.3. O que é um Contador de Histórias

Começo por recorrer a Rigolet (2009), que alerta para a importância de “formar um triângulo relacional entre o conto, o contador e o público — no caso que nos interessa aqui, infantil e juvenil — e permitir a existência de uma comunicação plena e de uma linguagem essencial (...)” (p. 163). Este é um princípio norteador para o contador de histórias.

Como nos diz Traça (1992), “bom narrador com boa memória, domínio da linguagem oral, um estilo agradável e muita agilidade mental para inventar e poder suprir alguma falha inoportuna” (p.131). Na ótica do autor, cada ser humano, possui o dom de contar, sem que saiba como o adquiriu.

Nessa mesma perspetiva, Bryant (1987) reconhece que as pessoas “cuyos cerebros rebosan de tesoros que los niños reclaman con avidez, no pueden comprender la perplejidad de aquellos que carecen deste don” (p.16), pois a verdadeira “piedra de toque está en la forma de contar. Es una satisfacción para quien posee ese don, una pesadilla para quien carece de él” (Bryant, 1987, p. 85). Daí decorrente, entendo que existem pessoas que nascem com este dom, mas há outras que têm de o trabalhar para desempenhar este papel de contador de histórias da melhor forma, aprendendo técnicas, estratégias e a olhar criticamente para as potencialidades e características destes recursos, para completar esta ação.

De acordo com Cunha (2012), “o ato de contar histórias requer mais do que habilidades naturais ou adquiridas, requer estratégias e técnicas capazes de tornar as histórias mais atraentes, interessantes e proveitosas” (p. 213). Também Ribeiro e Oliveira (2002) consideram que “tudo isto também se aprende, também se estuda e apura. O gosto por requintar a performance nasce do hábito de contar e é preciso semeá-lo” (p. 13).

O contador de histórias é considerado como

- “Transmissor e perpetuador da memória de um povo” (Luciano, 2014, p.10);
- “Atualizador da história” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p. 26);

- “(...) alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e imaginação criadora” (Patrini, 2005, p. 19);
- “Guardiães da memória” (Soares, 2011, p. 217);
- Um bom ouvinte e um bom leitor (Soares, 2011);
- Alguém hábil para usar a sedução (Montero, 2012);
- Alguém capaz de compreender a potencialidade e as características destes recursos (Rigolet, 2009).

Ao contador de história é também reconhecida a liberdade de reinventar um conto, desde que mantenha a sequencialidade das ideias nele presentes. Acrescento ainda a visão de Sisto (2005), um escritor brasileiro de literatura infantil e juvenil que, para além de contador de história, é ilustrador e ator; para ele, uma pessoa, que queira assumir-se como contador de histórias, sustentada no texto, tem de fazê-lo de forma holística – a voz, o corpo, as expressões faciais. Recorrendo às imagens, faz uso de movimentos, do ritmo e do silêncio, procurando exprimir emoções.

Portanto uma das características do contador de histórias é a forma como se implica na abordagem do tema, tentando passar a paixão de ler a quem apresenta o conto. Só consegue contar bem uma história quando retira prazer no seu ato narrativo, pois só quando se emociona, apresenta as vivências contadas de forma desafiadora.

Para Sobrino (2000), o “meio de conhecimento de comunicação, de transmissão de afetos e do desenvolvimento da imaginação e da fantasia” (p.44) é determinante para o sucesso do contador de histórias, ou seja, para o envolvimento da criança nas vivências narradas.

2.4. Dinamização da Hora do Conto: Estratégias e Materiais

Contar histórias exige conhecer o contexto em que vai acontecer assim como uma boa preparação, através da análise do potencial da história, dando atenção ao perfil das crianças a quem se dirige de forma a motivá-las. Conforme Kaufman (1997, citado por Santos, 2013) defende, o educador tem de se aproximar das crianças, recriar gestos, mesmo usar o tom de voz e suscitar atenção, interesse e criar uma interação, desafiando-as a experimentarem as vivências relatadas no conto.

Abramovich (1991, citada por Souza & Bernardino, 2011) defende como condições necessárias ao educador para contar histórias:

- (i) Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;
- (ii) Conhecer detalhadamente a história que contará;
- (iii) Preparar o início e fim no momento de contar histórias e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
- (iv) Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
- (v) Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contacto com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler; e por último,
- (vi) Saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo. (p. 245)

O educador, ao dinamizar a leitura, deve munir-se de técnicas e materiais que complementam a história narrada e que permitam à criança interesse e o seu envolvimento.

Souza e Bernardino (2011) recomendam usar um tapete de feltro colorido com recortes dos personagens das histórias, um avental com velcro onde os personagens possam ser fixados [...] os fantoches de vara, de mão e de dedo [...] são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos. (p. 244)

2.5. Os contributos das narrativas e da leitura para o desenvolvimento da criança

Albuquerque (2000) reconhece a potencialidade pedagógica dos contos para o educador potencializar várias áreas de desenvolvimento, utilizando a leitura como forma de cativar as crianças. Ainda, segundo Mata (2008) com a leitura diversa: “a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia diretamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado” (p. 1).

No processo pedagógico a leitura assume um papel de relevo, uma vez que através dela a criança entra em contacto com novos conceitos, novas realidades,

estimula a criatividade e desenvolve a sua linguagem, o que não só a ajuda a integrar-se no meio envolvente como facilita o seu desenvolvimento global, “de facto para a sua formação, ajudando-a a conhecer-se melhor e a situar-se em relação ao mundo de coisas e pessoas que a cercam” (Fontes, Botelho & Sacramento, 1977, p. 50).

Na mesma linha de pensamento Viana e Ribeiro (2014) reconhecem que através da leitura de narrativas, contos e histórias se consegue desenvolver atividades que visem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança. Estes autores mostram, ainda, que a leitura de histórias é:

a atividade mais comum e mais incentivada como forma de promover o desenvolvimento do gosto pela leitura; b) uma estratégia acessível e com enormes possibilidades de expansão; c) um meio poderoso através do qual as crianças podem contactar com novo vocabulário e com estruturas gramaticais que apresentam uma complexidade distinta das que se encontram na linguagem oral. (p. 21)

Santos (2013), na mesma linha dos autores e investigadores acima citados, refere as vantagens dos livros para o desenvolvimento afetivo-emocional, dado que, por intermédio da leitura/audição de histórias, a criança

experimenta situações e experimenta sentimentos. Mesmo que ainda não os tenha vivido, por experiência própria, tem, desta forma, a possibilidade de os significar, de conhecer os seus afetos, podendo experimentar a angústia, o sofrimento, a alegria, o perigo, o medo [...]. (Santos, 2013, p. 122)

Bettelheim (1988, citado por Santos, 2013) alude que a escolha de histórias, com vista a estimular a imaginação da criança, implica também ter em atenção que inclui realidades que possam contribuir para desenvolver o seu intelecto, tornar claras as suas emoções (medos e angústias, desejos e aspirações). Só assim, o contar histórias pode constituir uma estratégia para ajudar a criança a encontrar soluções, para ultrapassar dificuldades

As ideias de Bettelheim (1988), acima comentadas são reiteradas por Sobrino (1994, citado por Gomes, 2007) quando afirma: “deste modo, o livro apresenta-se como um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão” (p. 4).

Dou então realce às palavras de Machado (2004):

ler não é melhor do que contar de boca, como dizem as crianças. Contar de boca não é melhor do que ler. [...] Na escola é conveniente alterar essas duas situações de ler e contar para ampliar as possibilidades de escuta e aprendizagem dos alunos. (p. 78)

Das palavras do autor citado acima, compreendo que tanto a leitura como contar histórias são importantes e complementam-se. Para criar a arte de contar histórias, o contador precisa de ler continuamente. Como refere Martins (2018), as histórias contadas (de voz) ficam mais facilmente e rapidamente na memória do que as que lemos já que estas levam tempo a serem memorizadas. A arte de contar histórias, segundo a contadora Regina Machado (2004),

é um plano de elaboração, que tem a ver com um caminho de pesquisa, tem a ver com o modo que eu aprendo de escutar, o modo como eu estou contando, pode ser aprendida, requer planeamento, tem técnica, tem exercício, tem aprendizagem. (p.60)

Reforçando o conceito de arte de contar histórias, a autora salienta que a história contada “revela a cada pessoa, no seu momento e no seu contexto, uma experiência particular de entendimento” (Machado, 2004, p. 60).

Esta é a razão pela qual várias pessoas ouvem a mesma história, mas, no entanto, cada uma vai ter a sua percepção, cada uma vai receber o seu alento, pois “as histórias são bálsamos medicinais. [...] elas têm uma força! Não exigem que se faça nada, que se seja nada, que se aja de nenhum modo – basta que prestemos atenção” (Estés, 1994, p.30).

Como refere, Sisto (2007) “Às vezes, numa história que sabemos vinda de longe, com nomes de personagens diferentes, com outro jeito de contar, com episódios nunca antes imaginados, há, na sua essência, alguma coisa que nos é familiar” (p. 7). Por isso, é que se diz que o contador de histórias conta um conto e acrescenta um ponto.

Os contos populares continuam a ser os favoritos das crianças e dos educadores, principalmente os contos de fadas, como o *Capuchinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *a Branca de Neve*, *a Cinderela*, *a Cigarra* e *a Formiga*, entre outros clássicos. Os educadores continuam a oferecer às suas crianças, repetidamente, versões simplificadas que não são originais e limitam-se a seguir modelos conhecidos, como se fossem as únicas versões disponíveis e acabam por não utilizar os recursos disponíveis. Assim, os contos ‘parados nas árvores da frente’, como exemplifica Machado (2004), “e

perdem a sua delícia do mistério em dialogar com o que há de mais precioso dentro de nós – nossas árvores do fundo” (p. 27).

Pode-se assim concluir que as histórias tal como as brincadeiras continuam a ser de grande valor para a infância, incentivando as crianças a imaginarem-se integradas nas situações apresentadas e, assim, descobrem como lidar com as suas vivências do dia-a-dia. Ao quererem viver o que ouvem e veem nas imagens do conto, as crianças enriquecem e alimentam a sua imaginação, ampliam o vocabulário, aprendem a refletir e a aceitar variadas situações do quotidiano. No entanto, é importante, que antes de explorar um livro com histórias, o leitor-educador, leia esse livro com muita atenção, uma atenção, e analise pormenorizadamente o seu potencial e se as características são adequadas ao público-alvo (Rigolet, 2009).

2.6. O Potencial Pedagógico dos Livros na Educação de Infância e as suas Características

Sabemos que não nascemos leitores, fazemo-nos leitores (Azevedo & Martins, 2011; Sousa, 2007; Veloso & Ricardo, 2002; Viana, 2012). Assim, formar leitores faz parte da responsabilidade de todos aqueles que intervêm na educação da criança.

Para o benefício da educação infantil, é determinante criar hábitos de leitura na rotina das crianças, na creche e no jardim de infância. No entanto, não se pode esquecer que a família tem um papel preponderante e que, com a sua colaboração, as ações do educador de infância são reforçadas. Como Sousa (2007) afirma:

a existência de um espaço destinado aos livros na sala é relevante, contudo é, de modo igual, importante a existência de um educador que seja responsável pelo funcionamento desse espaço, impulsionando projetos de aprendizagens e afetos que, em consequência, contribuam para a formação de leitores. (p.67)

Para que a leitura de livros seja uma atividade motivadora para a criança e para que ela sinta prazer em olhar para o que a rodeia, importa que o espaço seja apelativo e o educador o saiba aproveitar.

Como alertam Viana e Ribeiro (2014),

é preciso mais do que ter livros. É preciso que os adultos apresentem os livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los. É preciso que as crianças

tenham experiências agradáveis com livros. E as experiências agradáveis com livros não nascem da obrigação de ler, mas da sedução. (p.18)

Cavalcanti (2006) também relata que só se os educadores forem capazes de reconhecer o valor inerente, o potencial pedagógico dos livros e da narrativa, é que as histórias serão bem utilizadas no espaço pedagógico, ou seja, o momento do conto deve ser um espaço, em primeiro lugar, reservado para o prazer da criança, de modo que esta se entusiasme pela leitura.

No livro *Educar a Criança*, Hohmann e Weikart (2011) chamam a atenção para a importância da existência de uma área da leitura apetrechada com distintos livros. Estes devem apresentar características adequadas à idade e aos interesses das crianças.

Para envolver a criança, ao contar histórias, ao preparar as atividades, o educador para além de recorrer a estratégias adequadas, tem de ser um leitor apaixonado pois só assim pode partilhar o gosto de ler, pela expressão da alegria e do entusiasmo que sente (Sousa, 2007), e para além disso, conhecer bem o livro, as suas potencialidades e características (Rigolet, 2009). Assim, é “capaz de emprestar ao corpo e à voz uma gestualidade certa, justa e harmónica apresentada num tom de equilíbrio e verdade” (Cavalcanti, 2006, p. 37).

A instituição de educação a nível do pré-escolar assume, pois, um reforço ao ambiente familiar. Conforme as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), o projeto educativo da instituição conta com “o envolvimento dos pais e de outros parceiros (...) um processo que se vai construindo (...) sendo corrigido e ajustado” (p. 46).

Importa, portanto, refletir sobre o livro e a leitura na creche e no jardim de infância como ações promotoras de aprendizagens.

Recorrendo a Moss e Petrie (2002), vemos que a pedagogia assenta na relação que o educador estabelece com a criança, vendo-a na sua dimensão holística, ou seja, apelando à sua ação, seja pelo corpo, seja pela mente, desafiando-o a bater palmas, a dar saltos, a dar as mãos, mas também apresentando situações que a incentivem a exprimir as emoções que sente, que a levem a rir, a saltar ou a rejeitar e, por vezes, a chorar. Este envolvimento do corpo e da mente incentivam a criança a manifestar-se criativamente. Assim, ao envolver-se no que lhe é contado, a criança vai assimilando dados sociais e históricos.

Esta visão dos autores enfatiza o que Freire (1996) defende como basilar para a pedagogia – a interação pela partilha, pelo questionamento e pelo diálogo. Importa ter presente, no ato pedagógico que não se pode excluir a experiência da criança; só experimentando, ela assimila o conhecimento. Daí, ser determinante que, para o

enfoque holístico na educação de infância ser atingido, sejam envolvidos os profissionais, as famílias, as comunidades, com as suas diferentes e múltiplas visões da realidade e a diversidade dos processos implementados, para apoiar todas as crianças a se assumirem – o que sou e o que quero ser.

Mesquita (2017), objetivamente, refere os princípios pelos quais os educadores de infância precisam orientar-se:

(i) compreender o brincar como base da aprendizagem; (ii) valorizar a experiência, enquanto processo através do qual se aprende; (iii) incluir as diferentes formas de expressão (plástica, dança, motora, dramática, musical); (iv) considerar os ritmos, os interesses e as necessidades das crianças; (v) integrar interações e aprendizagens formais e informais; (vi) reconhecer as características do pensamento da criança; (vii) valorizar a sua competência, nos modos de pensar e agir; (viii) usar diferentes instrumentos da cultura como meio de aprendizagem; (ix) associar a educação ao cuidado; (x) integrar os saberes (literacia, numeracia e conhecimento do mundo) nas experiências de todos os dias; (xi) considerar a participação da criança, negociando, dialogando, refletindo e descolonizando; (xii) articular os saberes; (xiii) partir da observação e da escuta ativa para a planificação e; (xiv) desenvolver uma avaliação contínua, formadora e autêntica que integre os processos e as realizações. (p.60)

Segundo estes princípios, o educador reúne os meios para, pela leitura de livros infantis, potenciar as aprendizagens das crianças, promover a educação holística, recorrendo a estratégias divertidas e cativantes, envolvendo a criança no todo do seu ser, integrando-a no contexto, na cultura da comunidade em que vive. Por isso, a leitura feita pelo educador, é muito importante e determinante. Proporciona a potencialidade das habilidades da criança, a vontade e o gosto da leitura de histórias, o prazer de interagir com o outro, a vontade de descobrir o ambiente em que vive. É assim que a literacia e o conhecimento do mundo evoluem.

Segundo Rigolet (2009),
um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir

castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo. (p.9)

São inúmeros os benefícios da leitura de livros infantis na educação da infância. Por isso, torna-se crucial perceber quais os fatores que podem influenciar na qualidade da interação durante a leitura. Um desses fatores, como já tem vindo a ser referido, é o livro em si mesmo, e as suas características. No entanto, atendendo à grande variabilidade de livros infantis (livros só com imagens, com o principal propósito de apontar e nomear, livros com poucas imagens e palavras, livros com componentes manipulativos, livros em poesia e livros com narrativas complexas), é desafiante, para educadores e pais, a tarefa de seleccionar um livro adequado às especificidades de cada criança (Daniel et al., 2022).

Rosado (2011) traz um contributo neste sentido, ao afirmar que o livro, enquanto objecto de prazer, tem de dar à criança aquilo de que ela precisa, mas há que trabalhar no sentido de que a criança precise daquilo que um bom livro lhe pode dar. É importante que o livro tenha qualidade de correcção e beleza que lhe garantam a fruição plena e o papel educativo, uma vez que ela fala porque ouve e como ouve, da mesma forma que, enquanto aprendiz de leitor, assim aprende lendo. (pp.43-44)

Entende-se das palavras do autor que, para a escolha dos livros, é exigida a sua análise centrada no perfil das crianças. Assim, a análise, para além de ser objetiva, centrada no livro em si, tem de ser guiada pelo ser que é envolvido, a criança numa determinada faixa etária, bem como pelo contexto em que ela vive.

É, pois, a criança que está em causa, ao procedermos à escolha dos livros a utilizar. Como referem Michelotti et al. (2022), “é essencial, então, que a criança (e, conseqüentemente, o adulto) possa entender os livros como um construto de texto verbal e texto visual, no qual todos os elementos importam e fazem parte da mensagem.” (p. 943).

O artigo de Dwyer e Nieuman (2008), focalizado na seleção de livros para as crianças de tenra idade, traz contributos de valor, não só para se perceberem as características adequadas a estes livros, como para orientar a leitura (o quê, porquê, como e para quê), mas também para promover o desenvolvimento das capacidades natas e de competências de interação com o outro (a socialização), assim como para proporcionar o prazer na e pela descoberta do mundo, isto é, dos contextos envolventes

(conhecimentos e culturas). Está, pois, em causa (i) a leitura — ler o quê, porquê, como e para quê; (ii) a socialização – o convívio com o outro; (iii) o mundo — conhecimentos e culturas.

Neste sentido, importa analisar as fases do desenvolvimento da criança, no que diz respeito ao livro infantil. Relativamente à fase que vai do nascimento aos 12 meses, a escolha dos livros tem de ter em atenção a forma como as crianças manipulam as coisas a que têm acesso; os livros têm de ser espessos e de material resistente à forma como elas os manuseiam, os levam à boca, os tentam puxar, por vezes, com energia (Dwyer & Nieuman, 2008). As palavras de Dwyer e Nieuman (2008) salientam as capacidades dos bebés para os manuseios referidos, “babies, by sixth months, already have the fine motor, visual, language, and hearing capacities to enjoy book reading” (p. 489).

Decorrente desta realidade, segundo Feinberg et al. (1998), o facto de as crianças terem uma capacidade visual notável, as imagens, as cores contrastantes, os formatos dos objetos são importantes para as envolverem. O recurso às cores, na ótica de Ventura (2007), estimula a coordenação motora, treina a concentração, ajuda a reconhecer o espaço e promove conexões; ao descobrirem que o mundo que as rodeia reúne cores que a fascinam, as crianças procuram-nas. Complementarmente, os tons são também, fatores importantes para a concentração das crianças.

Para além do aspeto das cores, há que recorrer ainda a diferentes estratégias que proporcionam o envolvimento das crianças e as levam a balbuciar, a pronunciar sílabas, a imitar sons/ruídos que ouvem, por exemplo os sons dos animais que fazem parte das histórias que lhes contam:

during book reading, caregivers can expect infants to make cooing noises during the social interaction of book reading. As they develop, babies will create more and varied sounds during interactions, possibly imitating adult sounds and intonation used during reading. Their babbling after about 6 months will include repetitive syllables and will eventually include words that the child uses consistently to refer to items, particularly in a familiar book. (Dwyer & Nieuman, 2008, p.491)

Como referem Dwyer e Nieuman,(2008) os bebés a partir dos seis meses já têm boas capacidades motoras, visuais, de linguagem e de audição, desfrutando assim de uma melhor leitura dos livros. Estes gostam de os explorar, assim como fazem com os seus objetos e brinquedos, usando as suas capacidades sensoriais, para os explorar.

Pelos nove meses os bebês já preferem agarrar as coisas com o polegar, com a ajuda dos adultos (Dwyer & Nieuman, 2008).

Por isso, os livros com capas grossas em cartão ou fortalecidos com uma espécie de resina são muito apropriados para esta idade. Ao mesmo tempo os adultos devem começar a ensinar os bebês que os livros são para ser lidos, não para serem projetados ou mastigados. Este tipo de aprendizagem é um desafio para os bebês, ainda assim o desenvolvimento desta, resulta em aprendizagens significativas. Por exemplo, entre os nove meses até aos dezoito meses, as crianças desenvolvem também a habilidade para perceber movimentos, reconhecendo-os nos livros (Dwyer & Nieuman, 2008).

Os recém-nascidos podem ver somente 8 cm ao perto e 14 cm mais longe. Pelos sete e oito meses, pode dizer-se que a sua visão está a par da dos adultos, mas quando lermos um livro à criança deve-se segurar o livro ao nível dela para permitir o manuseamento (Dwyer & Nieuman, 2008).

Os livros para os bebês de doze aos vinte e quatro meses devem ser duráveis, como dizem Dwyer e Nieuman (2008). Assim, mais uma vez, os livros com capas grossas em cartão são muito apropriados para esta idade.

A partir desta idade, como dizem as autoras Dwyer e Nieuman (2008) as crianças passam por transformações enormes e massivas. Os adultos ao lerem o livro devem ajudá-los a compreender as figuras e símbolos, usando livros com desenhos de objetos familiares, família, caras, tempo de ir dormir, alimentos, brinquedos, ajuda-os a construir e compreender a realidade e que vivem no dia a dia.

Embora percebam palavras desde muito cedo, as suas primeiras palavras que podem surgir a partir dos doze meses são simples, com poucas vogais e consoantes. O seu discurso é repetitivo e por vezes com palavras feitas por eles como exemplo “papa” para comida e alguns têm dificuldades com consoantes, e com o tempo começam a aumentar e a reconhecer frases mais complexas. Nesta fase, as crianças tendem a apontar para as coisas que querem e podem usar, e produzem uma ou duas ou mais palavras para as identificar (Dwyer & Nieuman, 2008). Esta é uma evidência da atenção conjunta, que é geralmente caracterizada pela frequência com que o cuidador e a criança se focam mutuamente num objeto/situação (Levey, 2024; Saxon & Reilly, 1999). A atenção conjunta, foi descrita por Bates (1979) (como citado por Prelock & Hutchins, 2018), como tendo uma importância “cósmica”, para o desenvolvimento da linguagem. Assim, a leitura de livros adequados com a criança e as situações que isso promove (p. ex. quando a criança e o cuidador exploram uma mesma imagem, e quando a criança

olha para o cuidador para saber mais sobre a história), pode ter um papel fundamental para o desenvolvimento desta competência tão importante que é a atenção conjunta (Farrant & Zubrick, 2012; Hoel et al., 2020). Deste modo, o uso dos livros permite que as crianças desenvolvam competências, ao identificarem o que a educadora nomeia, por exemplo, uma coisa presente nas imagens, habitua-se a apontar e, assim, começam também a apontar para o que querem que a educadora diga o que é. Decorrente desta interação, as crianças podem começar a utilizar uma ou duas palavras para transmitirem o que querem comunicar (Dwyer & Nieuman, 2008).

Quanto aos livros para as crianças entre os 12 e os 36 meses, Dwyer e Nieuman (2008) salientam que, nesta faixa etária, é usual ouvirmos, com muita frequência, as crianças colocarem perguntas sobre o que as rodeia. Procuram saber o que é aquilo com que se deparam, o que veem à sua volta; as crianças são curiosas, querem compreender as causas do que acontece, querem fazer o que os outros fazem. Estabelece-se, deste modo, a relação social com o outro; com a curiosidade, ao experimentarem fazer, vivem experiências únicas e, ao implicarem-se em atividades práticas, maior se torna a curiosidade que as leva a explorar o contexto, a conhecer as práticas culturais.

Ainda, no que às crianças dos 12 aos 36 meses concerne, Dwyer e Nieuman (2008) recomendam recorrer a livros que potenciem aprendizagens significativas para as crianças; para isso, na ótica das autoras, os livros de formato normal e em cartão têm de ser atrativos, com imagens em todas as páginas de forma a provocar surpresa e curiosidade nas crianças. Para que se sintam contextualizadas, os temas abordados devem contemplar o que é conhecido pelas crianças, abrindo possibilidades de desenvolverem o vocabulário, nomeadamente, referentes ao ambiente familiar, à hora de dormir, de comer, aos brinquedos e aos espaços onde se entretêm com eles. Nesse sentido, a linguagem deve ser utilizada a bom ritmo, recorrer a rimas, a repetições, criando possibilidade de memorização, provocando diversão, bom humor e risos.

Rematando, o recurso a livros, para partilhar a leitura com as crianças, tem de oferecer-lhes oportunidades de vivências ricas, abrindo portas para, em situações reais, próprias do seu ambiente, elas desenvolverem o ser, o estar e conviver, o saber e o saber fazer.

Tendo em conta todos os aspetos mencionados, a investigação apresentada pelas autoras Dwyer e Nieuman (2008) demonstra que as características do texto (o tema abordado, as imagens utilizadas, o vocabulário, a estrutura do texto) são determinantes para facilitar a compreensão das histórias e promover o gosto pelos

livros, o relacionamento social, a integração no contexto e a apreensão dos costumes culturais, bem como o incentivo à aventura e descoberta do mundo. Daí decorre a necessidade de o educador ter em atenção que os livros têm de ser adequados à idade (formato e estrutura), com vista a assegurar o prazer das crianças, podendo assim sentirem-se motivados para a leitura, para as descobertas e as aventuras, que lhes abrem vias para o conhecer o outro, o contexto, a comunidade.

Rigolet (2009), corrobora todos os aspetos apontados por Dwyer e Nieuman (2008), em relação a estas idades, e ainda acrescenta outros, destacando que:

- O material e o formato devem ser adaptados às mãos pequenas das crianças, resistentes e seguros, principalmente para crianças mais pequenas que podem morder ou rasgar as páginas, e arremessar os livros às outras crianças, ou seja o livro deve ser de “material resistente a trincadelas, a manuseamentos frequentes (...) folhas grossas e envernizadas/plastificadas” e deve ter-se atenção ao “peso, que pode ser considerável se o tamanho do livro for grande” (p.10); o formato deve ser diversificado, com variedade de papel, gramagem, textura, forma, e espessura das folhas;

- As ilustrações, devem ser atraentes e de alta qualidade, devem complementar e enriquecer o texto e a representação inclusiva de culturas, etnias e experiências; imagens nítidas, com cores contrastantes, próximas da realidade que complementam e elucidam o texto, o que pode acontecer em diferentes níveis - num primeiro nível a ilustração é completamente dependente do texto, mostrando exatamente o que aparece escrito no texto; num segundo nível, a ilustração representa a história com liberdade, introduzindo elementos completamente independentes do texto; num terceiro nível, a ilustração permite total liberdade expressiva;

- O grafismo implica: a) a quantidade de informação em cada parte da composição da história; b) a forma como o texto e a ilustração se apresentam, por exemplo quantidade (proporção) de texto na ilustração, posição que o texto ocupa, os eixos do texto e da ilustração (o eixo esquerda-direita, cima-baixo deve ser destacado, por apresentar as características da leitura e da escrita na língua portuguesa, assim como pode proporcionar uma leitura sequencial dos acontecimentos); c) previsibilidade dos elementos;

- O texto deve contemplar: a) o tema tratado, que deve ser familiar à criança; b) o tipo de linguagem usado, que deve ser previsível, com vocabulário rico, sintaxe simples, mas não simplista, diferentes classes de palavras (verbos, adjetivos, etc.), humor linguístico; c) a composição geral da história que implica uma introdução (global e

particular), o desenvolvimento da história e uma conclusão (particular e global) e; d) o conjunto de valores que pretende transmitir;

Depois de identificadas e analisadas as características ideais dos livros infantis para crianças entre os 12 e os 36, segundo Dwyer e Nieuman (2008) e Rigolet (2009), considera-se que os critérios que melhor reúnem todas estas características são os seguintes:

- Competências possíveis de desenvolver na criança (atenção conjunta, gesto de apontar, discurso telegráfico);
- Formato/material (livros fáceis de manusear, tecido, cartão, silicone, seguros para meter na boca e atirar, tamanho 20x20, poucas páginas, presença de elementos surpresa);
- Ilustração (imagens com contraste, a utilização do preto e do branco, imagens em todas as páginas, cores próximas da realidade ou até imagens reais, complemento com o texto);
- Conteúdo/Tema (assuntos familiares, envolver pessoas, animais, família, tempo de dormir, comida, brinquedos);
- Linguagem (repetições, linguagem previsível, humor, linguagem para brincar, sintaxe simples, vocabulário simples, mas não simplista, vocabulário desconhecido/novo);
- Grafismo (quantidade de texto, como conjugar texto e imagem, previsibilidade dos elementos);
- Composição geral da história (se tem princípio, meio e fim, conjunto de valores que pretende transmitir).

Estes aspetos não são da responsabilidade do educador. No entanto, para melhor compreender o livro infantil e poder explorar este recurso com as suas crianças, de modo a tirar partido de todo o seu potencial pedagógico, o educador deve ter um olhar crítico-construtivo em relação a estes aspetos. Só assim, o livro poderá ser uma janela aberta para o mundo para as crianças de tenra idade (Rigolet, 2009).

3. Metodologia

3.1. Enunciado do problema

Qual o potencial pedagógico e as características dos livros infantis para crianças entre os 12 e os 36 meses?

3.2. Objetivo

Identificar e analisar o potencial pedagógico e as características dos livros infantis para crianças entre os 12 e os 36 meses.

3.3. Tipo de investigação

Estudo qualitativo que se baseia na análise de conteúdo de livros infantis, para idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses.

3.4. Amostra

Para a seleção dos livros, recorreu-se ao motor de pesquisa de duas bibliotecas municipais, próximas da área de residência, a Biblioteca Municipal de Santo Tirso e a Biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco de Vila Nova de Famalicão. Para a pesquisa utilizaram-se as seguintes palavras-chave: primeiras leituras, livro infantil, bebés, 1 ano, 2 anos, 3 anos.

Realizadas as respetivas pesquisas, obteve-se o número total de 10 livros, na biblioteca Municipal de Santo Tirso e 10 na biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco. Para prosseguir com a seleção dos livros, aplicaram-se os seguintes critérios de inclusão: livros em Português (Europeu); livros para a faixa etária entre os 12 e os 36 meses; livros com temas como animais, família, formas, cores, casa; livros publicados entre 1998 e 2023. Excluíram-se os livros-álbum (livros só com imagens) que não possuíam qualquer identificação do objeto/animal e livros dicionário (livros só figuras e as palavras correspondentes). Depois de aplicados os critérios de inclusão e exclusão, restavam 7 livros na biblioteca Municipal de Santo Tirso e 13 livros na biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco. Como último procedimento de seleção, selecionaram-se 8 livros, com diferentes temas. Na biblioteca Municipal de Santo Tirso selecionaram-

se os seguintes livros: “A quinta barulhenta”, “Animais bebés”, “O macaco barulhento adora brincar”. Na biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco, os livros selecionados foram: “Muuu! Senhor croc e os animais”, “Banho”, “O ursinho fofinho procura o pai natal”, “O coelhinho ajuda o pai”, “Pauzinhos a boiar”.

3.5. Procedimentos

Para a análise dos livros selecionados, procedeu-se à sua respetiva requisição em cada uma das bibliotecas. Seguidamente, leram-se e exploraram-se todos os livros selecionados. Por último, procedeu-se a uma análise minuciosa de cada um dos livros, partindo dos critérios anteriormente identificados na revisão da literatura, de acordo com a seguinte ordem:

1º - Competências possíveis de desenvolver na criança (atenção conjunta, gesto de apontar, discurso telegráfico);

2º - Formato/material (livros fáceis de manusear, tecido, cartão, silicone, seguros para meter na boca e atirar, tamanho 20x20, poucas páginas, presença de elementos surpresa);

3º - Ilustração (imagens com contraste, a utilização do preto e do branco, imagens em todas as páginas, cores próximas da realidade ou até imagens reais, complemento com o texto);

4º - Conteúdo/Tema (assuntos familiares, envolver pessoas, animais, família, tempo de dormir, comida, brinquedos);

5º - Linguagem (repetições, linguagem previsível, humor, linguagem para brincar, sintaxe simples, vocabulário simples, mas não simplista, vocabulário desconhecido/novo);

6º - Grafismo (quantidade de texto, como conjugar texto e imagem, previsibilidade dos elementos);

7º - Composição geral da história (se tem princípio, meio e fim, conjunto de valores que pretende transmitir).

4. Apresentação de Dados

4.1. Análise do Livro “A Quinta Barulhenta”

Atendendo ao **primeiro critério**, numa primeira análise, este livro parece ser capaz de promover as competências esperadas. Nestas idades, a criança aponta para coisas que quer nomear, coisas que são do seu interesse. Isso torna-se fácil de acontecer neste livro, na medida em que os animais aparecem individualmente, bem evidenciados através das páginas, convidando a criança a apontar, a nomeá-los ou a partilhar alguma informação sobre eles, relacionada com as suas vivências (ver Figura 4). Isto pode muito facilmente acontecer ao mesmo tempo que a criança olha para o adulto, comunicando intencionalmente, num momento em que partilham o mesmo livro, partilham a mesma imagem, e promove-se a atenção conjunta.

Figura 4

Página 10 do Livro “A Quinta Barulhenta”



Atentando ao **segundo critério**, que diz respeito ao formato/material, este livro parece ir ao encontro das características esperadas. É um livro de formato retangular, 15x18, em cartão, com 14 páginas grossas e plastificadas, com um peso de aproximadamente 200 gramas. É possível, então, classificar este livro como leve, lavável, não rasgável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes, seja por adultos ou por crianças. É um livro que se torna fácil de manusear, não só pelas características elencadas, mas também pela presença de elementos surpresa como os separadores do lado direito do livro (ver Figura 5), que ajudam a criança a selecionar diretamente o animal que quer explorar/descobrir.

Figura 5

Página 3 do Livro “A Quinta Barulhenta”



Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações parecem na sua maioria adequadas. As ilustrações deste livro são bastante coloridas e cativantes para a criança e aparecem em todas as páginas. As cores dos animais e dos restantes elementos, que vão aparecendo ao longo do livro, podem considerar-se cores próximas da realidade, excetuando a vaca que, no nosso quotidiano se apresenta, na sua maioria, de branco e preto ou de castanho, e não de cinzento (ver Figura 5). Os animais são apresentados individualmente em cada página, sendo que estes aparecem no contexto em que vivem, no meio da quinta, com a relva, flores e todo o ambiente rural (ver Figura 4). Contudo, tem quatro páginas que apresentam dois animais e os fundos são unicamente de cor azul, apenas exibindo o animal (ver Figura 5 e Figura 6).

Figura 6

Página 7 do Livro “A Quinta Barulhenta”



Conforme Rigolet (2009) menciona “o primeiro contacto com o livro é feito quando deparamos com a capa (...) é uma ilustração que nela figura quem irá influenciar directamente a nossa vontade de explorar o livro (...) a relação texto/desenho num grau máximo de coerência” (p.18). Na capa deste livro, a imagem do porco, pelo espaço que ocupa, capta de imediato a atenção da criança; para isso contribuem as cores e as figuras dos outros animais (na margem) (ver Figura 7.). A imagem da página 1 leva a

criança para o espaço contemplado no título – a quinta, a natureza, o ambiente rural onde os animais se encontram (ver Figura 8). Recorrendo às cores registadas nesta página, a educadora pode incentivar à caminhada (a imagem da estrada) e levar à concentração nas cores, realçando cada uma e associando-a à imagem (porco, erva/relva, lama, árvore, folha, flor, casa, céu, nuvem ...).

Figura 7

Capa do Livro “A Quinta Barulhenta”



Figura 8

Página 1 do Livro “A Quinta Barulhenta”



Há, pois, a associação visual entre a imagem e a cor. Ao incentivar a criança a ver, a educadora pode envolver a criança no contexto, levá-la a explorar a realidade presente, a emocionar-se e a sentir prazer e gosto em explorar o espaço na sua complexidade (céu, terra, animais ...), fixando-se nas diferentes cores. As páginas seguintes, alternam entre a focalização nos animais e a sua integração no espaço. As figuras das páginas 2 e 4 apresentam a vaca e as ovelhas e, pelo espaço que ocupam na foto, levam a criança a centrar a atenção no animal – o animal em movimento a brincar, o animal e os amiguinhos (as joaninhas, as borboletas); no primeiro caso, o relacionamento com outros animais e, no segundo caso, o relacionamento com animais

do grupo (ver Figura 5 e Figura 6). Está aqui o incentivo a olhar para o outro, e com ele se socializar. Na página 2, a vaca em movimento e com um olhar desafiador incentiva a criança a ir ao seu encontro (ver Figura 5). Na página 4, o relacionamento é mais abrangente, com os elementos do grupo (as ovelhas), com as flores, com as borboletas; é uma imagem que precisa de mais tempo para ser explorada e que potencia mais a expressão de sentimentos e incentiva mais a criança a relacionar-se com o outro e com o ambiente (ver Figura 6). Na página 5, pela primeira vez aparece a imagem de uma criança associada a um cãozinho (ver Figura 4). É desafiante, na medida, em que cria a oportunidade de a criança se ver presente na aventura que está a ter. O aparecimento de um cãozinho nesta imagem, mais aliciante se torna por ser, naturalmente, um animal já conhecido da criança, passível de trazer à memória brincadeiras que a vão envolver ainda mais. Quer a imagem da menina, quer a do cãozinho ativam o movimento corporal, a brincadeira, o olhar para o outro. Esta é uma etapa de incentivo ao envolvimento com o outro, a oportunidade de promover relações, de sair do seu contexto e descobrir outros contextos. Por sua vez, a contracapa reúne os animais que foram sendo apresentados, mas lamentavelmente não está presente o cãozinho, aquele que talvez faria implicar ainda mais a criança. A partir do que foi exposto, pode perceber-se, como afirma Rigolet (2009), uma “...profunda compreensão da ilustração...”, com elementos, que “(...) constituem um segundo grau de leitura mais compreensiva, claramente relacionado com o texto” (p.19).

No que diz respeito ao **quarto critério**, considera-se que o livro vai ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois realça um tema familiar, que são os animais e os seus sons, situação que leva a criança a imitar os sons dos animais que já conhece. Por exemplo, na página 5 (ver Figura 4), ao aparecer um cão nesta última parte do livro, mais aliciante se torna por ser, naturalmente, um animal já conhecido da criança, por estar presente uma expressão que soa e traz à memória brincadeiras que a vão envolver ainda mais. É desafiante, na medida, em que cria a oportunidade de a criança se ver presente em aventuras que já vivenciou. Quer a imagem da menina, quer a do cãozinho ativam o movimento corporal, a brincadeira, o olhar para o outro.

Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, algumas considerações há a tecer. A linguagem usada no livro, no que diz respeito à composição frásica, apresenta uma sintaxe simples, com discurso direto e frases na afirmativa. Ao nível semântico, o vocabulário é simples, mas vai além do simplista ao utilizar adjetivos como “feroz” (página 10), entre alguns outros adjetivos (enorme, barulhentos,

engraçados). Todavia, estes adjetivos não se encontrarem uniformemente utilizados ao longo do texto. Um aspeto que poderá ser menos adequado às idades visadas é a utilização por mais do que uma vez de diminutivos como “juntinhas” (página 8) e “amiguinhos” (página 4). Os verbos utilizados são determinantes para se perceber a ação, e apresentam uma variedade razoável (moram, corre, regressar, despede-te, precisam, quer). A linguagem utilizada não é previsível, não existindo repetições ao longo da história, o que poderia ajudar as crianças a envolverem-se mais com a história. No entanto, é possível incentivar à caminhada pela quinta, ao longo do livro, e levar à expressão dos sons, provocando a sua repetição. Verifica-se um certo nível de humor, através de um ou outro exemplo de incongruência, mas alegre e engraçada (“os animais...são barulhentos...mas muito engraçados”; “precisam de um cão de guarda...não é nada feroz...quer brincar”).

Considerando o **sexto critério**, o grafismo, sente-se a necessidade de realizar alguns apontamentos. O texto que se apresenta ao longo das páginas é curto, não ocupando demasiado espaço, mas vai transmitindo o necessário para descrever a imagem. Este situa-se geralmente no topo das páginas e as onomatopeias com os sons dos animais aparecem perto do animal que o está a fazer, escritas em caracteres maiores (ver Figura 9), aspeto que se traduz na promoção da abordagem à escrita (onde a criança rapidamente associa o som à forma como se escreve) e promovendo uma certa “brincadeira” fonética. A forma como o texto vai aparecendo centrado, tenta dar-lhe algum destaque dentro de uma ilustração tão dominante.

Figura 9

Página 3 do Livro “A Quinta Barulhenta”



Também em relação às imagens, é-lhes dado algum simbolismo, neste grafismo. Por exemplo, a vaca, que é um animal grande, aparece a ocupar duas páginas em vez de uma (ver Figura 5), ao contrário do que acontece com os outros animais, que são mais pequenos e aparecem numa única página (ver Figura 9.). Um dos aspetos que chama a atenção, em relação ao grafismo, é o facto de nem todos os animais

aparecerem nas páginas respeitando o eixo esquerda-direita. Este aspeto acaba por ser incongruente com o sentido da história, em que os animais vão aparecendo ao longo do caminho. Neste livro, os elementos gráficos, não evidenciam a “regularidade” que se espera nos livros para estas idades. Os fundos das ilustrações variam bastante, destacando-se duas páginas que aparecem com o fundo a azul, que nada tem a ver com a imagem da quinta, que aparece nas outras páginas. O texto escrito não aparece sempre no topo, nem se apresenta centrado sempre da mesma forma. Apesar de todos os animais aparecerem para o leitor uma primeira vez, uns aparecem do lado esquerdo e outros aparecem do lado direito. Um dos elementos que vai apresentando maior regularidade é o som dos animais. Neste livro, a repetição de sons, como já foi referido, aparece essencialmente nas expressões dos animais. O nome dos animais também se vai repetindo, tal como o vocábulo ‘quinta’. A este propósito, Rigolet (2009) refere que “Os vários elementos gráficos, ao evidenciarem “regularidade”, aumentam a noção de acontecimentos cíclicos, reforçando a mensagem visual e a mensagem verbal, uma vez mais numa perfeita coerência” (p.39).

No que concerne ao **sétimo critério**, a composição geral da história, esta história tem princípio, meio e fim, pois vemos a entrada na quinta e o passeio pelos animais, até à despedida ao agricultor. Reconhecem-se aqui os quatro aspetos básicos da composição de uma história, isto é, onde a história acontece, percebe-se as personagens que a vivem, como se relacionam, e como avançam na história (Rigolet, 2009). Esta composição oferece à criança a oportunidade de evoluir ao longo do livro. Ainda no que se refere à a estrutura do livro, importa destacar a introdução. A introdução neste caso é apresentada pelo porco numa atitude desafiante – os olhos bem abertos e a sua inclinação para o que o cerca, um ambiente diversificado e rico. Mais uma vez, recorrendo a Rigolet (2009) “desde a introdução, este livro pretende ser uma ajuda preciosa (...) diversos aspectos ligados ao livro, ao ler e ao contar” (p.42). Condições e componentes que exigem por parte da criança, segundo Rigolet (2009) “uma observação atenta, ao longo de um contínuo e em vários aspectos do desenvolvimento” (p.43). Abrem-se caminhos para levar a criança a olhar para as imagens, para a realidade que apresentam, saindo dela para procurar o sentido do que vê, do que ouve, descentrando-se de si, associando a beleza (imagens e sons) do que a cerca e construindo conhecimento.

Na Tabela 1, é possível verificar a presença ou ausência de cada um dos critérios analisados.

Tabela 1

Análise dos Critérios no Livro “A Quinta Barulhenta”

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X	X	X			X
Parcialmente Presente					X	X	
Não Presente							

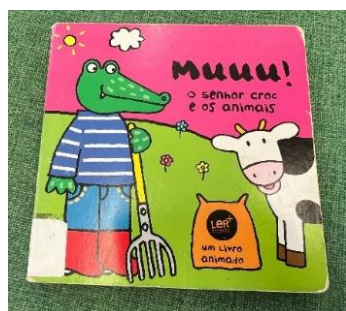
Após a análise realizada, conclui-se que a grande maioria dos critérios estão contemplados neste livro. Assim, pode afirmar-se que este livro é adequado, tal como indicado no próprio livro (e também pelo Plano Nacional de Leitura), para crianças de 2 a 3 anos.

4.2. Análise do Livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”

Notando a que se trata das primeiras leituras, o livro em análise “Muuu! O senhor croc e os animais” parece ser capaz de promover as competências expectáveis no **primeiro critério**. A criança, nestas idades, aponta para coisas que quer nomear, coisas que conhece e coisas que são do seu interesse. Isso torna-se fácil de acontecer neste livro, na medida em que os elementos aparecem bem evidenciados através das páginas, convidando a criança a apontar, a nomeá-los ou a partilhar alguma informação sobre eles. Por exemplo, logo na capa (ver Figura 10), muito facilmente a criança aponta para a vaca e tenta nomeá-la. Ao mesmo tempo a criança pode convidar o adulto para esta interação, comunicando intencionalmente, promovendo-se a atenção conjunta, a concentração, e o desenvolvimento da linguagem oral.

Figura 10

Capa do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”



No respeitante ao **segundo critério** “Muuu! O senhor croc e os animais”, parece apresentar as características esperadas num livro para esta faixa etária. É retangular, com 16x15cm, de capa dura, resistente, com 14 páginas grossas em cartão e plastificadas, com 400 gramas de peso. Podemos classificá-lo como relativamente leve, lavável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes.

Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações parecem adequadas, sendo bastante coloridas e cativantes para a criança, e aparecem em todas as páginas. Um elemento que se afasta da realidade é o facto do “Sr. Croc”, que é representado por um crocodilo aparecer totalmente vestido e aparecer como o cuidador dos restantes animais, sendo ele também um animal (ver Figura 11).

Figura 11

Página 1 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”



As cores dos animais que vão aparecendo ao longo do livro, são cores próximas da realidade. No entanto, as cores do céu vão variando bastante (azul, cor de rosa, roxo) (ver Figura 12 e Figura 13), não assumindo um aspeto próximo da realidade. Mesmo que se quisesse de alguma forma associar as diferentes cores do céu a diferentes partes do dia, como o nascer do sol ou o pôr do sol, a posição do sol não acompanha essa associação, e não há nenhum elemento textual que a acompanhe.

Figura 12

Página 2 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”

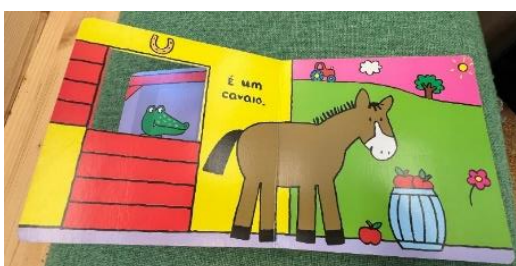


Figura 13

Página 3 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”



Ainda relativamente à ilustração, a ilustração deste livro pode ser classificada num segundo nível de dificuldade de leitura, como indicado por Rigolet (2009). Neste caso, as ilustrações introduzem elementos que não estão descritos no texto (p. ex. o estábulo) (ver Figura 11). Desta forma, a história textual e a história ilustrada complementam-se, fazendo com que o pequeno leitor tenha de “colaborar ativamente para ler, completar e ilustrar o texto ouvido, a mensagem escutada” (Rigolet, 2009, p. 21).

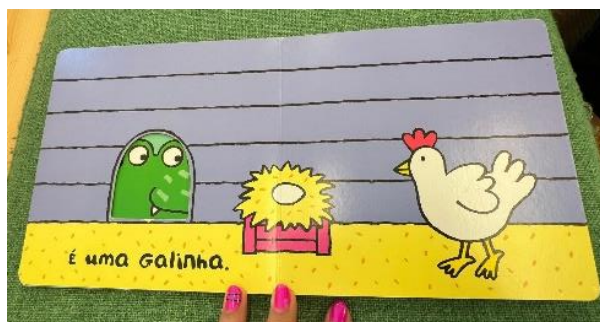
No que diz respeito ao **quarto critério**, considera-se que o livro vai ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois realça um tema familiar, que são os animais, situação que leva a criança a imitar os sons dos animais que já conhece. Por exemplo, logo na primeira página (ver Figura 12), ao mostrar o cavalo, que é um animal conhecido da criança, incentiva-a a imitar o som deste animal e a envolve-a ainda mais na história. Tudo isto se cumpre, apesar do aspeto menos próximo do mundo envolvente das crianças nestas idades, a humanização do crocodilo (um animal selvagem, que não é tão conhecido da criança), relativamente aos outros animais (animais da quinta, mais conhecidos da criança nestas idades).

Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, este apresenta uma sintaxe simples, com discurso direto e frases na afirmativa e interrogativa. Ao nível semântico, o vocabulário é simples e pode considerar-se até simplista, não havendo a presença de adjetivos, sendo o único verbo presente ao longo da história é o verbo “ser”. Para além disso, em termos textuais, não há incentivo à aprendizagem de vocabulário novo, apesar de isso poder acontecer através das ilustrações, que tal como foi referido anteriormente, vão além do texto. Não se verifica a tentativa de qualquer espécie de humor linguístico. A linguagem utilizada é previsível, existindo repetições ao longo da história (“que barulho é este senhor Croc?”), o que permite ao pequeno leitor antecipar a pergunta, ajudando no envolvimento com a história.

Considerando o **sexto critério**, o grafismo, a forma como o texto vai aparecendo, tenta ter algum destaque junto de uma ilustração tão dominante. O texto escrito aparece envolvido com a ilustração e apresenta-se de forma variável, na página 2 aparece no centro da página (ver Figura 12), enquanto que na página 5 já aparece no topo da mesma (ver Figura 14). O texto com a onomatopeia que o animal faz aparece escrito em caracteres maiores, aspeto que se traduz na promoção da abordagem à escrita (onde a criança rapidamente associa o som à forma como se escreve) e promovendo uma certa “brincadeira” fonética.

Figura 14

Página 5 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”

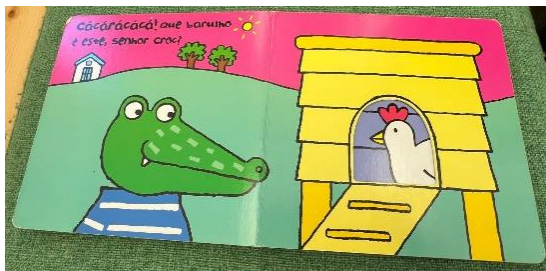


Dado o facto que o livro é de origem inglesa, a escrita segue a direção da esquerda para a direita, que é o padrão para os idiomas ocidentais, ou seja, as frases começam na margem esquerda da página e são prolongadas para a direita.

As ilustrações frequentemente começam na margem esquerda da página e desenvolvem-se em direção à margem direita, alinhando-se com a direção da leitura. Como podemos observar, na maioria das páginas, o crocodilo aparece do lado esquerdo, apresentando os outros animais do lado direito (ver Figura 15).

Figura 15

Página 4 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”



Neste livro, os elementos gráficos, evidenciam uma certa “regularidade”, como com a repetição do sr. Croc em praticamente todas as páginas, acompanhado pelo

aparecimento de um novo animal. Apesar disso, o destaque do “Sr. Croc” varia, principalmente nas últimas páginas do livro, onde na página 7 (ver Figura 16), aparece escondido e na última página aparece em grande destaque (ver Figura 17), através do elemento surpresa (em 3D), ocupando as duas páginas, pensa-se que para terminar com um grande destaque da personagem principal da história.

Figura 16

Página 7 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”



Figura 17

Página 8 do Livro “Muuu! O Senhor Croc e os Animais”



No que se refere ao **sétimo critério**, esta é uma história que não tem princípio, meio nem fim, pois é um livro onde não encontramos todas as cinco fases padrão, apenas encontramos a fase de desenvolvimento da história, como por exemplo “meee! Que barulho é este, senhor croc?”. Nesta história não encontramos qualquer informação sobre a introdução visto que o livro começa logo com uma interação com a personagem principal, interrogando que barulho era aquele. Com este livro podemos promover os laços afetivos com os animais e a descoberta do mundo que nos rodeia.

Na Tabela 2, é possível verificar de que forma se encontram contemplados neste livro os critérios analisados.

Tabela 2*Análise dos Critérios no Livro “Muuu! O senhor Croc e os Animais”*

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X		X			
Parcialmente Presente			X		X	X	
Não Presente							X

Após a análise de todos os critérios, não consideramos que este livro tal como referido na contracapa seja indicado apenas para crianças com idade inferior a 10 meses, sendo que consideramos que se adequa mais a crianças entre os 12 e os 36. No entanto, consideramos que em alguns critérios o livro necessitaria de incremento, nomeadamente no quinto critério, o critério que se refere à linguagem, e no sétimo critério, que se refere à composição geral da história.

4.3. Análise do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”

Atendendo ao **primeiro critério**, o livro em análise “O coelhozinho ajuda o pai” parece ser capaz de promover as competências previstas neste critério. Nestas idades, a criança aponta para coisas do seu interesse e neste livro, isso é favorecido na medida em que os objetos aparecem individualmente, bem evidenciados através das páginas, convidando a criança a apontar, a nomeá-los ou a partilhar alguma informação sobre eles, relacionada com as suas vivências. As imagens grandes e coloridas que aparecem destacadas em cada página do livro facilitam a descoberta de novos objetos e novas palavras. Deste modo a criança é convidada a descobrir estes objetos, que estão alguns relacionados com o seu quotidiano (p. ex a vassoura) (ver Figura 18). Ao mesmo tempo que a criança olha para o adulto, comunicando intencionalmente, num momento em que partilham o mesmo livro, partilham a mesma imagem, e promove-se a atenção conjunta. Este livro pode ajudar a promover também a concentração e o desenvolvimento da linguagem oral.

Figura 18

Página 4 do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”



No respeitante ao **segundo critério** “O coelhozinho ajuda o pai”, parece exibir as características esperadas num livro para esta faixa etária. É retangular, com 10 x 15 cm, de capa dura, resistente, com 10 páginas grossas e plastificadas. Podemos classificá-lo como leve, lavável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes, pelas crianças. É um livro que se torna fácil de manusear, pelas características enumeradas, mas também pela presença do efeito surpresa (a parte superior das páginas apresentam-se sob a forma das orelhas do coelho) (ver Figura 19), e em cada página do lado direito, a primeira imagem (onde o coelhozinho faz a questão ao pai) esconde uma segunda imagem (do coelhozinho a usar o objeto em destaque) (ver Figura 20), o que vai dando dinâmica à exploração da história.

Figura 19

Página 1 do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”



Figura 20

Página 2 do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”



Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações parecem adequadas, sendo bastante coloridas e cativantes para a criança, e aparecem em todas as páginas. As cores dos objetos e dos restantes elementos que vão aparecendo ao longo do livro, podem considerar-se todas próximas da realidade. Os objetos são apresentados individualmente, do lado esquerdo do livro e do lado direito aparece o coelhinho com o seu pai a realizar uma atividade, em páginas de cor branca, tendo sempre alguns elementos do seu meio, como por exemplo o coelho questiona o pai se pode varrer, e depois aparece o coelho com a vassoura a varrer folhas (ver Figura 18). No entanto, é sempre dado o destaque a cada objeto, conforme este é introduzido na história. Conforme Rigolet (2009, p.18) menciona “o primeiro contacto com o livro é feito quando deparamos com a capa (...) é uma ilustração que nela figura quem irá influenciar directamente a nossa vontade de explorar o livro (...) a relação texto/desenho num grau máximo de coerência”. Na capa deste livro (ver Figura 21), a imagem do coelho, pelo espaço que ocupa, e pelo seu formato capta de imediato a atenção da criança; para isso contribuem as cores e os objetos que o acompanham. A imagem da página 1 (ver Figura 19) leva a criança para o espaço contemplado na capa – a pá, a natureza, o ambiente rural onde o coelhinho ajuda o pai.

Figura 21

Capa do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”



Ainda no que diz respeito à ilustração, esta vai introduzindo elementos que não aparecem identificados no texto (p. ex. as folhas que o coelho varre, na página 4) (ver Figura 18). Assim, o texto e a ilustração complementam-se, levando o pequeno leitor a estar atento ao que escuta e ao que vê.

No que diz respeito ao **quarto critério**, o tema do livro está relacionado com um tema do cotidiano da criança, nomeadamente os objetos do cotidiano ou de casa. Alguns objetos poderão não ser tão comuns ao cotidiano da criança, mas terão, provavelmente, o objetivo de aumentar o seu universo de conhecimento e o seu vocabulário. Por exemplo, quando aparece o carrinho de mão (página 5) (ver Figura 22), um objeto pouco conhecido da criança, o adulto pode mostrar-lhe/levar o objeto real para que a criança o possa manusear/explorar. Através desta associação de ideias a criança vai aumentando o seu universo de conhecimentos e estimulando o desenvolvimento da linguagem e proporcionando um momento de lazer/brincadeira com o adulto.

Figura 22

Página 5 do Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”



Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, podemos dizer que o livro só apresenta em cada página do lado esquerdo, uma palavra, sendo a identificação

de cada objeto, e do lado direito uma sintaxe simples, com discurso direto, frases afirmativas e interrogativas. O vocabulário é simples, com a utilização de poucos adjetivos, ficando apenas pela caracterização da “A vassoura do meu pai é muito grande!”, na página 4 (ver Figura 18), e “Eu tenho um carrinho de mão pequeno”, na página 6 (ver Figura 23). Em termos de verbos já se verifica uma maior variedade (“posso”, “brinco”, “ajudar”, “pintar”, etc.). Ao longo do texto já se verifica uma certa variedade em termos morfológicos, com a utilização de advérbios (“também”, “muito”, “vezes”), determinantes (“meu pai”), pronomes (“me”). Verifica-se que este livro é divertido, e tenta apresentar um certo nível de humor, evidenciado pelo menos numa situação, manifestada através da vontade do coelhinho utilizar a vassoura, mas verificar mais tarde que ela era “grande” (Posso varrer Pai?...A vassoura do meu pai é muito grande) (ver Figura 18). A linguagem utilizada não é previsível, apesar da criança perceber que do lado esquerdo vai sempre aparecer um objeto, e do lado direito a pergunta e ação relacionada com o objeto, aspetos mais ligados ao grafismo e não tanto à linguagem.

Figura 23

Página 6 do Livro “O Coelhinho Ajuda o Pai”



Considerando o **sexto critério**, no grafismo, o texto que se apresenta ao longo das páginas é curto, aparecendo no eixo esquerda-direita, cima-baixo (eixos característicos da leitura em língua Portuguesa), não ocupando demasiado espaço, mas vai transmitindo o necessário para descrever a imagem e a ação. Este situa-se geralmente no topo das páginas e dentro das janelas surpresa em baixo. Neste livro, os elementos gráficos, evidenciam a “regularidade” que se espera nos livros para estas idades. O fundo das ilustrações é de cor única, do lado esquerdo aparece sempre a imagem de um objeto e a palavra associada e do lado direito aparece a questão e ação associadas ao objeto (p. ex. na página 4 do lado esquerdo aparece a vassoura e do lado

direito, aparece o coelhinho a usar a vassoura para varrer as folhas) (ver Figura 18). No livro "O Coelhinho Ajuda o Pai", o eixo esquerda-direita refere-se à orientação espacial e à direção da leitura das ilustrações e do texto. Este eixo é importante para ajudar a criança a entenderem a sequência das ações e a perceberem a direção da leitura da esquerda para a direita. Este eixo é evidente mais uma vez na imagem do objeto isolada e simples que aparece do lado esquerdo e depois a sua complexificação através da ação, que aparece do lado direito. Neste contexto, o eixo esquerda-direita é utilizado para guiar a leitura da história, ajudando as crianças a seguir a narrativa de forma lógica e cronológica. Este formato não só facilita a compreensão da história, mas também apoia o desenvolvimento de habilidades pré-leitura e a familiarização com a estrutura dos livros. Ainda relativamente ao grafismo, torna-se evidente desde da capa o cuidado com este critério, em que o coelhinho aparece da esquerda para a direita, como que "anunciando a sua chegada", para falar sobre algo (ver Figura 21), e na contracapa o coelhinho aparece da direita para esquerda, como que "despedindo-se" leitor, indo "embora", depois de falar sobre o que queria (ver Figura 24).

Figura 24

Contracapa do Livro "O Coelhinho Ajuda o Pai"



No que respeita ao **sétimo critério**, esta é uma história que não tem princípio meio e fim pois é um livro onde não encontramos todas as cinco fases padrão, apenas encontramos a fase de desenvolvimento da história, como por exemplo "Posso ajudar-te, pai?". Nesta história não encontramos qualquer informação sobre a introdução visto que o livro começa logo com uma interação com a personagem principal, interrogando o pai. Com este livro podemos promover os laços afetivos, nomeadamente entre pai e filho, e podemos promover a descoberta do mundo que rodeia a criança.

A Tabela 3 expõe a presença ou ausência dos critérios analisados.

Tabela 3

Análise dos Critérios no Livro “O Coelhozinho Ajuda o Pai”

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X	X	X		X	
Parcialmente Presente					X		
Não Presente							X

Após a análise de todos os critérios, pode afirmar-se que este livro é adequado a crianças pequenas, para a qual está indicado 2 aos 5 anos, mas principalmente entre os 2 e os 3 anos. No entanto, consideramos que necessitaria de incremento no que diz respeito ao sétimo critério, a composição geral da história.

4.4. Análise do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”

Relativamente ao **primeiro critério**, numa primeira análise, este livro parece ser capaz de promover as competências esperadas. Nestas idades, a criança aponta para coisas que quer nomear, coisas que são do seu interesse. Isso torna-se fácil de acontecer neste livro, na medida em que o fantoche (ver Figura 25) capta a atenção da criança, convidando-a a apontar, a tocar e a nomear ou a partilhar alguma informação sobre os animais que vão aparecendo. Isto pode muito facilmente acontecer ao mesmo tempo que a criança olha para o adulto, comunicando intencionalmente, num momento em que partilham o livro, e atentam ao fantoche ou às suas imagens em conjunto, promovendo-se a atenção conjunta.

Figura 25

Capa do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



Na análise do **segundo critério**, que diz respeito ao formato/material, este livro parece ir ao encontro das características esperadas. É um livro de formato quadrado, 25x25cm, em cartão, com 10 páginas grossas e plastificadas, com um peso de aproximadamente 300 gramas. É possível, então, classificar este livro como leve, lavável, não rasgável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes, seja por crianças ou por adultos. É um livro que se torna fácil de manusear pelas características elencadas, mas poderão às vezes existir dificuldades em virar as páginas de forma prática, principalmente pelas crianças mais pequenas, devido à presença do fantoche no meio de cada página (ver Figura 26).

Figura 26

Página 1 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações parecem ser na sua maioria adequadas. As ilustrações deste livro são bastante coloridas e cativantes para a criança, e aparecem em todas as páginas. As cores dos animais e dos restantes elementos, que vão aparecendo ao longo do livro, podem considerar-se cores próximas da realidade. Os animais são apresentados no contexto em que vivem, no meio da selva, com a relva, flores e todo o seu ambiente natural, dando destaque a cada animal, conforme este é introduzido na história. As imagens incluem detalhes que ajudam a contar a história e a mostrar as travessuras do macaco, como expressões faciais engraçadas e cenas de ação. As ilustrações fornecem informação facilitadora de compreensão do texto: apresentam as ações realizadas pelas personagens, imprimindo-lhes um certo movimento, necessário para entender onde estão e o que fazem durante a ação mencionada no texto, excetuando o macaco que se apresenta como fantoche. Algo que não é concretizado nas ilustrações é a proporcionalidade entre os cenários e os protagonistas. O macaco aparece sempre em grande destaque no cenário, ocupando grande parte dele, muito por se apresentar sobre a forma de fantoche. O elefante deveria

ser maior que os outros animais, pois assim o é na realidade, e não acontece nestas ilustrações (ver Figura 27).

Figura 27

Página 1 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



No que diz respeito ao **quarto critério**, considera-se que o livro vai ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois realça um tema familiar, que são os animais. Embora, em idades mais precoces, os animais aqui representados, animais selvagens, poderão ainda ser completamente desconhecidos às crianças. Por isso, este livro pode trazer a oportunidade, de dentro de um tema familiar e amigável, trazer novos conhecimentos.

Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, algumas considerações há a tecer. A linguagem usada no livro, no que diz respeito à composição frásica, apresenta uma sintaxe simples, com discurso direto e frases na afirmativa. Ao nível semântico, o vocabulário é simples. Um aspeto que poderá ser menos adequado às idades visadas é a utilização por mais do que uma vez de diminutivos como “macaquinho” (página 2) (ver Figura 28) e “ervinha” (página 5) (ver Figura 29). Os verbos utilizados são determinantes para se perceber a ação, e apresentam uma variedade razoável (grita, despertar, acorda, desperta, brinca, trepa). Os adjetivos, apesar de não aparecerem em grande número, ajudam a enriquecer a narrativa e a ação (“farto”, “dureza”), apresentando-se como novo vocabulário que a criança pode aprender. A linguagem utilizada não é previsível, não existindo repetições ao longo da história, o que poderia ajudar a criança a envolver-se mais com a história. Verifica-se um certo nível de humor, através de um ou outro exemplo de incongruência, mas alegre e engraçada (“cucu-gritam os animais” ... “agora foram vocês que me assustaram – diz o macaco a sorrir”) (ver Figura 27).

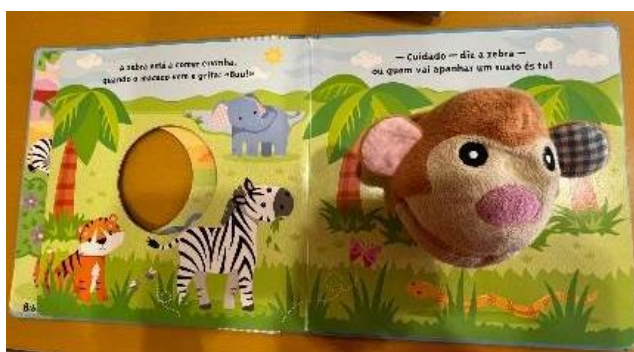
Figura 28

Página 2 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



Figura 29

Página 5 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



Considerando o **sexto critério**, o grafismo, o texto que se apresenta ao longo das páginas é curto, não ocupando demasiado espaço, mas vai transmitindo o necessário para descrever a imagem e a ação. Este situa-se no topo das páginas. A forma como o texto vai aparecendo centrado, tentam dar-lhe algum destaque dentro de uma ilustração tão dominante. Também em relação às imagens, é-lhes dado algum simbolismo, neste grafismo. Por exemplo, o fantoche do macaco, que é a personagem principal da história, aparece sempre a ocupar a página do lado direito do livro, enquanto que os outros animais vão tendo destaque quando aparecem no enredo (ver Figura 29, Figura 30 e Figura 31). Um dos aspetos que chama a atenção, é o facto de que todos os animais aparecerem nas páginas respeitando o eixo esquerda-direita. Neste livro, os elementos gráficos, evidenciam a “regularidade” que se espera tanto nos livros para estas idades. O fundo das ilustrações vai sendo alterado ao longo das páginas mediante o animal em destaque.

Figura 30

Página 3 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



Figura 31

Página 7 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



Analisando o **sétimo critério**, esta história tem princípio meio e fim, pois começa com o macaco a acordar os animais (ver Figura 26), depois vai percorrendo a selva encontrando outros animais para assustar (ver Figura 29, Figura 30 e Figura 31), e no final os animais juntam-se para assustar o macaco (Figura 32). A estrutura de princípio, meio e fim é projetada para criar uma história envolvente que mantém o interesse dos pequenos leitores enquanto oferece oportunidades de aprendizagem e diversão. Com este livro podemos promover a descoberta do mundo selvagem, e o relacionamento com os animais.

Figura 32

Página 9 do Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”



A Tabela 4 mostra de que forma se encontram contemplados os critérios analisados no livro “O Macaco barulhento adora brincar”.

Tabela 4

Análise dos Critérios no Livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar”

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X	X	X		X	X
Parcialmente Presente					X		
Não Presente							

Depois da análise dos critérios, pode afirmar-se que “O Macaco Barulhento, Adora Brincar” é um livro infantil adequado à idade sugerida dos 2 aos 5 anos, e especificamente no caso das idades objeto deste trabalho, dos 2 aos 3 anos.

4.5. Análise do Livro “Banho”

O livro em análise “Banho” atendendo a que se trata de um livro para primeiras leituras, parece ser capaz de promover as competências esperadas no **primeiro critério**. O banho sendo um dos momentos de relaxamento da criança e podendo ser acompanhado da leitura lúdica que apela à aprendizagem, ajudará a promover a atenção conjunta e de modo mais geral o desenvolvimento da linguagem oral. As imagens grandes e coloridas que aparecem destacadas em cada página do livro facilitam a descoberta de novas palavras e de objetos que podem ser utilizados e nomeados durante o banho. Deste modo a criança é convidada a descobrir estes objetos que estão relacionados com o seu quotidiano. Há, pois, uma intencionalidade na comunicação criança/adulto/criança, sendo de destacar que o livro pode promover, simultaneamente, um estreitar de laços afetivos com o adulto, pois pretende-se criar um momento de relaxamento, de aprendizagem e de comunicação mútua.

No respeitante ao **segundo critério** “Banho” parece apresentar as características esperadas num livro para esta faixa etária. É retangular, com 134x137x30mm, de capa dura, resistente, com 12 páginas grossas e plastificadas. Podemos classificá-lo como leve, lavável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes. Destacam-se alguns elementos surpresa, em algumas

imagens, por exemplo nas toalhas (página11) (ver Figura 33), a presença de um material natural (tecido) que convida a criança ao toque e a experienciar novas texturas.

Figura 33

Página 9 do Livro “Banho”



Quanto ao **terceiro critério**, as ilustrações, estas parecem ser apropriadas ao tema do livro e adequadas à idade da criança, com cores próximas da realidade, e até imagens reais (muitas de brinquedos). Ainda, relativamente ao terceiro critério, podemos constatar que as cores de cada página vão sendo apresentadas alternadamente com fundo branco/colorido/colorido/branco, apenas com a representação de um objeto em cada página relacionado com o banho, representados com tons fortes. Recorrendo, novamente a Rigolet (2009, p. 18), “o primeiro contacto com o livro é feito quando deparamos com a capa (...) é uma ilustração que nela figura quem irá influenciar directamente a nossa vontade de explorar o livro (...)”. Na capa deste livro, a imagem do urso com a toalha, tem a potencialidade de captar de imediato a atenção da criança, por se tratar de um peluche e de uma toalha, objetos tão familiares à criança e com cores que se aproximam da realidade (ver Figura 34).

Figura 34

Capa do Livro “Banho”



No que diz respeito ao **quarto critério**, o tema do livro está totalmente dentro do quotidiano da criança, pois o banho é momento da rotina, onde são usados vários objetos e brinquedos, que vão aparecendo no livro, tendo sido escolhidos alguns

brinquedos (por exemplo o pato, na página 4) (ver Figura 35) e utensílios (por exemplo a escova de dentes, na página 8) (ver Figura 36) usados durante este momento.

Figura 35

Página 4 do Livro “Banho”

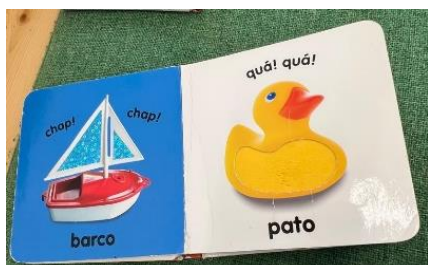


Figura 36

Página 8 do Livro “Banho”



Relativamente à linguagem usada neste livro e tendo em consideração o **quinto critério**, podemos verificar que são usadas frases simples (na sua maioria exclamativas) na parte central e superior de cada página (ver Figura 35), com uma sintaxe simples, com uso da adjetivação (por exemplo macias e felpudas, na página 11) (ver Figura 33) e de onomatopeias (por exemplo croac, croac, na página 6) (ver Figura 37), apelando à imitação de sons por parte da criança. Contudo, o texto não apresenta um padrão linguístico uniforme e não há utilização de qualquer regra de pontuação, o que poderá dificultar a exploração e a leitura por parte do adulto.

Figura 37

Página 6 do Livro “Banho”



Os verbos utilizados são importantes para se perceber a ação. Destacam-se os verbos que sugerem movimento (lavar, toca, escovar, ando). A linguagem utilizada insere-se no contexto, mas nem sempre é clara a sequência da linguagem, umas vezes temos uma pequena descrição do objeto, e outras vezes apenas uma onomatopeia. Não há repetições, logo não há previsibilidade ao longo do livro. Durante o livro faz-se um apelo a palavras da família de “banho”, permitindo o desenvolvimento de um vocabulário mais amplo, simples, mas concreto.

No que respeita ao **sexto critério**, o grafismo, a ilustração é dominante em cada página, contudo dá-se também destaque ao nome do objeto, pelo tamanho e espessura da letra do texto. O livro apresenta-se, principalmente na parte textual, um pouco confuso, não se identificando qualquer eixo. O texto vai aparecendo sem uma ordem específica, tanto em cima, como em baixo, como na lateral, sendo que às vezes a sensação é que é necessário ler o texto em baixo, para que se perceba uma certa continuidade do texto em cima. Por exemplo, logo na primeira página, no texto em cima lê-se “tanta espuma” e em baixo lê-se “O urso está na banheira”, o que para uma maior lógica textual se deveria ler ao contrário “O urso está na banheira...tanta espuma”. Acresce ainda o facto de em cima o texto iniciar com letra minúscula e em baixo com letra maiúscula (ver Figura 38). Ao longo das páginas seguintes, a ambiguidade vai continuando, uma vez que às vezes aparece uma pequena descrição do objeto (ver Figura 37), outras vezes aparece só a onomatopeia (ver Figura 35). Atendendo ao descrito, este livro não apresenta a regularidade dos elementos que se espera nos livros para estas idades.

Figura 38

Página 1 do Livro “Banho”



Examinando o **sétimo critério**, em relação à composição geral da história podemos afirmar que esta não apresenta principio meio e fim, pois faz sentido no geral, mas também pode ser lida aleatoriamente. Com este livro podemos promover as regras de higiene e o estreitamento dos laços afetivos com o adulto.

A Tabela 5 apresenta de que modo se encontram contemplados os critérios analisados no livro “Banho”.

Tabela 5

Análise dos Critérios no Livro “Banho”

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X	X	X			
Parcialmente Presente					X		
Não Presente						X	X

Após a análise de todos os critérios, considera-se que o livro pode ser explorado junto de crianças entre os 12 e os 36 meses. No entanto, consideramos que em alguns critérios o livro necessitaria de incremento, nomeadamente no quinto critério, o critério que se refere à linguagem, no sexto critério, o critério que diz respeito ao grafismo e ainda no sétimo critério, na composição geral da história.

4.6. Análise do Livro “Animais Bebés”

Numa primeira análise, este livro parece capaz de promover as competências esperadas, no **primeiro critério**. Nas idades analisadas, a criança aponta para coisas que quer nomear, coisas que são do seu interesse. Isso torna-se fácil de acontecer neste livro, na medida em que os animais captam a atenção da criança, convidando-a a apontar, a nomear, a partilhar alguma informação que já conheçam sobre o animal, a sentir as texturas que vão aparecendo (ver Figura 39) ou a explorar os elementos surpresa enquanto comentam sobre isso (ver Figura 40). Isto pode muito facilmente acontecer ao mesmo tempo que a criança olha para o adulto, comunicando intencionalmente, num momento em que partilham a interação, e promove-se a atenção conjunta e a linguagem oral.

Figura 39

Capa do Livro “Animais Bebés”

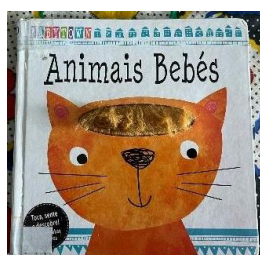


Figura 40

Página 2 do Livro “Animais Bebés”



Em análise ao **segundo critério**, que diz respeito ao formato/material, este livro parece apresentar as características esperadas. É um livro de formato quadrado, 20x20, em cartão, com 12 páginas grossas e plastificadas, com um peso de aproximadamente 550 gramas. É possível, então, classificar este livro como lavável, não rasgável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes, seja por crianças ou por adultos. É um livro que se torna fácil de manusear, não só pelas características elencadas, mas também pela presença do efeito surpresa (ver Figura 40) que vai dando dinâmica à história. Este livro também tem alguns materiais sintéticos para que a criança possa tocar e conhecer o revestimento do animal (ver Figura 41).

Figura 41

Página 10 do Livro “Animais Bebés”



Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações são ricas em cores vivas e atraentes, desenhadas para capturar a atenção das crianças e criar um ambiente visual

estimulante, e aparecem em todas as páginas. As cores dos animais e dos restantes elementos que vão aparecendo ao longo do livro, podem considerar-se cores próximas da realidade. Os animais são apresentados individualmente, sempre com a presença do amigo rato, em páginas de cor única, tendo sempre alguns elementos do seu meio, como por exemplo o coelho tem cenouras, a ovelha tem flores (ver Figura 41 e Figura 42). No entanto, é sempre dado o destaque a cada animal, conforme este é introduzido na história.

Figura 42

Página 4 do Livro “Animais Bebés”



No que diz respeito ao **quarto critério**, considera-se que o livro vai ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois realça um tema familiar, que são os animais (a maioria animais domésticos), situação que poderá levar a criança a imitar os sons dos animais que já conhece. Por exemplo, na página 8 (ver Figura 43), ao evidenciar o gato nesta parte do livro, sendo um animal potencialmente conhecido da criança (que a criança até conhecerá como o seu próprio animal de estimação), incentiva-a a imitar o som deste animal e trazer à memória brincadeiras que a vão envolver ainda mais na história.

Figura 43

Página 8 do Livro “Animais Bebés”



Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, algumas considerações há a tecer. A linguagem usada no livro, no que diz respeito à composição frásica, apresenta uma sintaxe simples, com discurso direto e frases na afirmativa. Ao nível semântico, o vocabulário é simples. Os verbos utilizados são determinantes para

se perceber a ação, e apresentam uma variedade razoável (espreitar, corre, saltar, descobriu, ronrona, esconde). Também há que referir a variedade dos adjetivos (feliz, macia, deliciosa). A linguagem utilizada é previsível, existindo algumas repetições ao longo da história, nomeadamente a onomatopeia “NHAC, NHAC” (ver Figura 42 e Figura 43), o que ajuda a criança a envolver-se mais com a história. Outro exemplo é quando na apresentação dos três primeiros animais pergunta repetidamente “quem fez este som” (ver Figura 40 e Figura 41), incentivando a criança à expressão dos sons, provocando a sua repetição. Verifica-se um certo nível de humor, através da busca pelos sons, que o animal escondido faz.

Considerando o **sexto critério**, o grafismo, o texto ocupa sempre a página do lado esquerdo do livro, é curto, mas fornece informações que incentivam à descoberta do animal. A forma como o texto vai aparecendo centrado, respeitando os eixos esquerda-direita, cima-baixo. Também em relação às imagens, é-lhes dado algum simbolismo, neste grafismo. Por exemplo, o rato, aparece sempre nas janelas para se descobrir quem fez o som dos animais (ver Figura 40 e Figura 42). Um dos aspetos que chama a atenção, é o facto de que todos os animais aparecerem nas páginas respeitando o eixo esquerda-direita. Neste livro, os elementos gráficos, evidenciam a “regularidade” que se espera nos livros para estas idades. O fundo das ilustrações é sempre de uma cor uniforme. O texto escrito aparece sempre na página do lado esquerdo, apresenta-se centrado sempre da mesma forma. Todos os animais aparecem em todas as páginas do lado direito.

No que diz respeito ao **sétimo critério**, esta história não tem princípio meio nem fim, pois em cada página o ratinho apresenta um novo animal e a descoberta de quem fez o som, como podemos ver na página 1 (ver Figura 40) a criança é convidada a espreitar o que sai do ovo, na página 4 (ver Figura 42) a criança é convidada a espreitar atrás da ovelha, assim podemos verificar que este livro pode ser lido aleatoriamente. Com este livro podemos promover a descoberta do mundo animal, através do toque, do sentir, da descoberta e do relacionamento com os animais.

Na Tabela 6 é possível verificar de que modo se encontram contemplados os critérios analisados.

Tabela 6*Análise dos Critérios no Livro “Animais Bebés”*

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X	X	X	X	X	
Parcialmente Presente							
Não Presente							X

Depois de todos os critérios analisados, pode afirmar-se que este livro é adequado à faixa etária para qual está indicado (12-36 meses), na grande maioria dos aspetos.

4.7. Análise do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”

Atendendo ao **primeiro critério**, e após uma primeira análise, este livro parece ser capaz de promover as competências esperadas para esta fase etária. A criança facilmente é convidada para apontar, nomear ou partilhar informações sobre os animais que aparecem na história. É, igualmente, fácil a criança criar empatia pelas referidas personagens, pois estas são apresentadas com uma fisionomia muito agradável, simpática e bem-disposta. Até porque as personagens parecem idênticas aos animais de peluche que muitas crianças conhecem e possuem, e desenhos animados que eventualmente as crianças possam já ter assistido, o que pode vir a facilitar um jogo lúdico de identificação dos animais presentes na história. Estes aspetos podem criar um ambiente de interação e comunicação entre a criança e o adulto.

Quanto ao **segundo critério**, que diz respeito ao formato/material, “Pauzinhos a boiar” parece ser um livro que se enquadra nas características esperadas. É um livro de formato retangular, 17,3x17,4cm, em cartão, com 14 páginas grossas e plastificadas. Podemos classificar este livro como leve, lavável, resistente a manuseamentos frequentes, seja por crianças ou por adultos. A característica singular do livro é o facto de apresentar na capa uma janela redonda aberta onde sobressaem logo as duas personagens, o ursinho e o porco, presentes na página seguinte (ver Figura 44).

Figura 44

Capa do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Puzinhos a Boiar”



No que respeita ao **terceiro critério**, as ilustrações parecem adequadas, apresentando-se bastante coloridas e cativantes para a criança, aparecendo em todas as páginas. As cores são vivas e apelativas visualmente e estão presentes ao longo do livro. Os animais são apresentados preferencialmente em grupo, exceto nas páginas 6 e 7 onde aparecem respetivamente o canguru e o burro, destacando-se também pela diferença de cor do fundo da página, relativamente à imediatamente anterior ou à seguinte (ver Figura 45 e Figura 46). Curioso é o facto das páginas 3/4 (ver Figura 47), 9/10 (ver Figura 48) e 11/12 (ver Figura 49) apresentarem-se ao nível da ilustração como se fossem apenas uma única página.

Figura 45

Página 6 do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Puzinhos a Boiar”

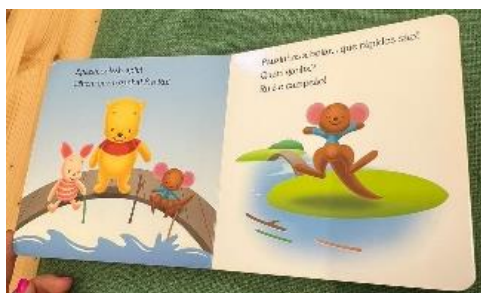


Figura 46

Página 7 do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Puzinhos a Boiar”



Figura 47

Páginas 3 e 4 do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”



Figura 48

Páginas 9 e 10 do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”



Figura 49

Páginas 11 e 12 do Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”



Na história os animais aparecem ao ar livre, no meio da natureza, com árvores e nuvens estilizadas. Nas duas páginas que se apresentam como sequenciais na cor de fundo predomina o tom azul que se vai esbatendo da parte de cima para a parte de baixo das páginas. Nas restantes páginas o tom diferente de cada uma, sendo sempre uma página mais clara do que a outra, parece levar-nos para momentos diferentes da história. As ilustrações fornecem informação que facilita a compreensão do texto. As ações ilustradas pelas personagens, imprimem-lhes um certo movimento, necessário para entender onde estão e o que fazem durante a ação mencionada no texto. Isso é visível, por exemplo, quando Igor, o burro, aparece a boiar em cima dos pauzinhos, na água (ver Figura 46). Ainda relativamente à ilustração, neste caso, as ilustrações introduzem elementos que não estão descritos no texto (p. ex. o vento que faz voar os papagaios de papel) (ver Figura 48). Deste modo, a história textual e a história ilustrada

complementam-se, levando a criança a “colaborar ativamente para ler, completar e ilustrar o texto ouvido, a mensagem escutada” (Rigolet, 2009, p. 21).

No respeitante ao **quarto critério**, considera-se que o livro vai ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois realça o tema dos animais a brincar, e tal como referido anteriormente, poderão ser animais que a criança já conhece pelos peluches e brinquedos que possui, ou através dos desenhos animados que eventualmente tenha assistido. É curioso realçar que os animais escolhidos pelo autor, urso, porco, canguru, burro e tigre não se enquadram todos num tipo de família (por exemplo animais da quinta, da selva, domésticos...), antes são apresentados numa convivência pacífica entre espécies que naturalmente são incompatíveis. Esta diversidade poderá ser explorada pelo adulto, de forma pedagógica.

Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, o livro, no que diz respeito à composição frásica, apresenta uma sintaxe simples, com a predominância de frases exclamativas e algumas interrogativas. Ao nível da semântica, o vocabulário é simples, com a utilização de poucos adjetivos, que apenas aparecem a qualificar os “pauzinhos” que são verdes e castanhos e os “papagaios” que são redondos e quadrados. Os verbos utilizados são determinantes para se perceber a ação, e o texto contém uma grande variedade (brincar, jogar, olhem, ganha, são, tentou, boiar, levou, está, vamos, lança-los, vai, assobiar, tentar, sai, voar, fecha, chorou, ajudou, acabou-se e vai). A linguagem utilizada apresenta ritmo através da rima (por exemplo “Pauzinhos verdes/e castanhos, /De todos os feitios e tamanhos”), ajudando a criança a envolver-se na história. A existência das onomatopeias “Splash! splesh, splu!” e “Flap, flap, flap” podem, também, levar a criança não só à sua repetição, mas à possibilidade de realizar uma brincadeira fonética.

Seguidamente, considerando o **sexto critério**, o grafismo, os fundos das ilustrações, as cores usadas nos animais, o formato destes e o texto aparecem bem conjugados e harmoniosos. Considera-se que o texto que se apresenta ao longo das páginas é curto, não ocupando demasiado espaço, mas vai transmitindo o necessário para descrever a ação representada na imagem. Este normalmente situa-se no topo ou na base das páginas (ver Figura 49). A forma como o texto vai aparecendo difere ao longo das páginas, tentando dar-lhe algum destaque dentro de uma ilustração dominante. A escrita apresenta caracteres a negro, não muito grandes, mas bem

enquadrados com as imagens. Destaca-se, ainda, a presença constante ao longo da história da personagem do ursinho Winnie, sendo o centro de toda a ação. Contudo, não se evidencia uma regularidade no aparecimento das personagens, nem da própria posição do Winnie ao longo da história.

Relativamente ao **sétimo critério**, que diz respeito à composição geral da história, podemos afirmar que apresenta uma sequência de acontecimentos, cuja ação apresenta-nos desde o início ao fim das brincadeiras, de um grupo de amigos. Com este livro podemos explorar a importância da amizade e da coesão de um grupo.

A Tabela 7 mostra como se encontram contemplados neste livro os critérios analisados.

Tabela 7

Análise dos Critérios no Livro “Winnie the Pooh Adoráveis: Pauzinhos a Boiar”

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X	X	X	X	X	X
Parcialmente Presente							
Não Presente							

Depois de todos os critérios analisados, pode afirmar-se que este livro respeita todos os critérios, sendo por isso adequado, principalmente para crianças até aos 3 anos.

4.8. Análise do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”

Considerando que se trata das primeiras leituras, o livro em análise “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!” parece ser capaz de promover as competências esperadas no **primeiro critério**. Nestas idades, a criança aponta para coisas que quer nomear, coisas que são do seu interesse. Isso pode torna-se fácil de acontecer neste livro, na medida em que os elementos que são sobre o Natal, captam a atenção da criança, convidando-a a apontar, a nomear, a partilhar alguma informação que já conheçam sobre o animal, e a explorar os elementos surpresa que vão aparecendo ao longo do livro, enquanto comentam sobre isso (ver Figura 50). Facilmente, a criança convida o adulto a

uma interação conjunta, durante a exploração do livro, promovendo-se assim a atenção conjunta e a linguagem oral.

Figura 50

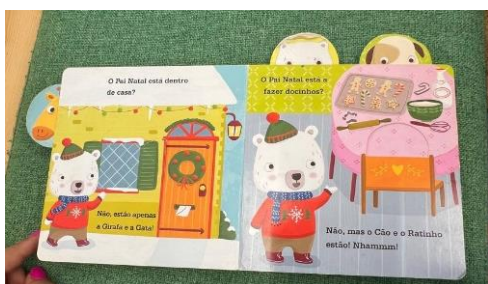
Páginas 1 e 2 do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”



No respeitante ao **segundo critério** “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”, parece apresentar as características esperadas num livro para esta faixa etária. É retangular, com 19,1 x 19,2 cm, de capa dura, resistente, com 10 páginas grossas em cartão e plastificadas. Podemos classificá-lo como leve, lavável, resistente a trincadelas e adequado a manuseamentos frequentes. É um livro que se torna fácil e interessante de manusear, não só pelas características, mas também pela presença de elementos surpresa (ver Figura 51), que vão dando dinâmica á história e que ajudam a criança a perceber o enredo da história.

Figura 51

Páginas 3 e 4 do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”



Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações parecem adequadas, sendo bastante coloridas e cativantes para a criança, e aparecem em todas as páginas. As cores natalícias tradicionais, como o vermelho, verde, dourado e branco, são usadas predominantemente, criando uma atmosfera festiva, podendo assim considerar-se cores próximas da realidade da época natalícia (ver Figura 52). As personagens vão sendo apresentadas conforme aparecem na história, no entanto, é sempre dado o

destaque ao ursinho, aparecendo sempre um pouco maior que as restantes personagens. Estas são desenhadas de forma adorável e amigável, com expressões faciais que transmitem emoções claras e cativantes para as crianças (ver Figura 53).

Figura 52

Páginas 5 e 6 do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”



Figura 53

Páginas 5 e 6 do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”



As ilustrações são ricas em detalhes, proporcionando muitos elementos para as crianças observarem e descobrirem em cada página, tem pequenos detalhes no fundo que contribuem para a riqueza visual do livro. Apesar de às vezes, se verificar a existência de demasiados elementos ilustrativos, o que em alguns casos, parece tornar a imagem um pouco confusa.

No que diz respeito ao **quarto critério**, considera-se que o livro vai ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois realça um tema familiar e entusiasmante para as crianças, que é o natal. Para além do natal, o tema do livro também envolve os animais e os seus sons, situação que leva a criança a imitar os sons dos animais que já conhece. Por exemplo, na página 4, ao aparecer um cão nesta parte do livro (ver Figura 53), torna-se mais atrativo por ser um animal conhecido da criança, e vai ajudar a envolver ainda mais.

Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, podemos dizer que o livro, no que diz respeito à composição frásica, apresenta uma sintaxe simples, com a predominância de frases exclamativas e interrogativas, afirmativas e negativas. Ao nível da semântica, o vocabulário é simples, com a utilização de poucos adjetivos, apenas aparece a qualificar o “urso fofinho”, “dormir profundamente” e “...muito feliz por ter presentes tão lindos!”. Os verbos utilizados neste livro são principalmente de ação e movimento, refletindo a dinâmica da aventura do Ursinho. Eles indicam as ações dos personagens ao longo da história, como construir, fazer, e o verbo estar que aparece várias vezes ao longo da procura pelo Pai Natal. Esses verbos ajudam a transmitir a progressão da história e as emoções dos personagens, desde a curiosidade e determinação até a realização. Verifica-se que este livro é divertido, e apresenta um certo nível de humor, quando o ursinho pergunta se o Pai Natal está, e ele não está, mas está sempre alguém a fazer algo interessante (“O Pai Natal está a construir um boneco de neve?”...“Não, mas o veado e a raposa estão!”) (ver Figura 52).

Considerando o **sexto critério**, no grafismo, o texto que se apresenta ao longo das páginas é curto, não ocupando demasiado espaço, mas vai transmitindo o necessário para descrever a imagem. Este situa-se geralmente inserido nas ilustrações. A forma como o texto vai aparecendo, incorporado diretamente nas ilustrações, seguindo curvas ou caminhos que se alinham com elementos visuais da página, o que cria uma sensação de interatividade e torna a leitura mais envolvente. Neste livro, alguns elementos gráficos, evidenciam a “regularidade” que se espera nos livros para estas idades, como por exemplo, a personagem principal, o Ursinho Fofinho, aparece em quase todas as páginas, servindo como o ponto central da narrativa, apesar de não aparecer num eixo consistente, às vezes aparece à esquerda, outras vezes, à direita (ver Figura 51 e Figura 53). As suas expressões faciais e poses são consistentes, ajudando a criança a identificar e a ligar-se emocionalmente com ele. O fundo das ilustrações é variado, dependendo do contexto em que está a história, (por exemplo fundo com árvores, ou ao pé da mesa dentro de casa) (ver Figura 52).

No que concerne ao **sétimo critério**, esta é uma história que tem princípio meio e fim pois segue a estrutura clássica de uma narrativa. Esta estrutura ajuda a criar uma história coesa e compreensível para as crianças. A história começa apresentando o personagem principal, o Ursinho Fofinho (ver Figura 54). Neste início, é estabelecido o cenário festivo e o desejo do Ursinho de encontrar o Pai Natal. Ficamos a saber que o Ursinho Fofinho quer encontrar o Pai Natal, então anda a procura dele por diversos

sítios, como no jardim, dentro de casa, ao pé dos presentes, entre outros. O final da história mostra o Ursinho Fofinho a partilhar um momento especial com os pais, e com os presentes que o Pai Natal deixou (ver Figura 55). A história termina de forma satisfatória e feliz, com uma mensagem positiva. Com este livro podemos promover os laços afetivos e a descoberta de tradições festivas.

Figura 54

Capa do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”



Figura 55

Páginas 7 e 8 do Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”



A Tabela 8 apresenta a forma como se encontram contemplados neste livro os critérios analisados.

Tabela 8

Análise dos Critérios no Livro “O Ursinho Fofinho Procura o Pai Natal!”

Critérios	Competências	Formato/ Material	Ilustrações	Conteúdo/ Tema	Linguagem	Grafismo	Composição geral
Presente	X	X		X	X	X	X
Parcialmente Presente			X				
Não Presente							

Após a análise de todos os critérios, pode afirmar-se que este livro é adequado à faixa etária para a qual está indicado (12-36 meses), na maioria dos aspetos, talvez com necessidade de um incremento no terceiro critério, que diz respeito às ilustrações.

5. Discussão

A análise de livros infantis é uma área de estudo essencial dentro da literatura e da educação. Os livros destinados ao público mais novo não são apenas instrumentos de entretenimento, mas desempenham um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este tema envolve a avaliação criteriosa dos conteúdos, ilustrações, textos e valores presentes nas obras literárias voltadas para crianças, certificando que contribuam positivamente para o seu crescimento integral (Michelotti et al., 2022; Rigolet, 2009; Rosado, 2011).

Torna-se importante analisar este tipo de livros pois é através dos primeiros contatos com a literatura que as crianças podem influenciar a sua relação com a leitura ao longo da vida. Os livros certos, podem despertar o amor pela leitura desde cedo. Através dos livros infantis de qualidade pode ser promovido o desenvolvimento da linguagem, a compreensão textual e o pensamento crítico, habilidades que são fundamentais para o sucesso pessoal e académico. Sendo as histórias bem contadas, ajudam as crianças a compreender e a lidar com as suas emoções, além de fomentar habilidades sociais como empatia e cooperação. Os livros infantis são um veículo poderoso para a transmissão de valores morais, éticos e culturais, que vão contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. A análise crítica deste tipo de livros, pode então garantir que os livros infantis promovam a diversidade e a inclusão, representando uma ampla gama de experiências e identidades (Dwyer & Nieuman, 2008; Rigolet, 2009).

Atendendo à grande variabilidade de livros infantis, é desafiante, para educadores e pais, a tarefa de selecionar um livro adequado às especificidades de cada criança (Daniel et al., 2022). A análise de livros é fundamental para garantir que as crianças tenham acesso a materiais de qualidade que não só entretenham, mas que eduquem e inspirem (Rigolet, 2009; Rosado, 2011).

Assim, ao explorar este tema, procurou-se alcançar o objetivo de identificar e analisar o potencial pedagógico e as características dos livros infantis para crianças entre os 12 e os 36 meses. Neste sentido, este estudo visa criar um entendimento aprofundado dos critérios que tornam um livro infantil eficaz e benéfico, promovendo um

desenvolvimento completo das crianças e contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes. Os critérios identificados a partir da revisão da literatura foram os seguintes:

- Competências possíveis de desenvolver na criança (atenção conjunta, gesto de apontar, discurso telegráfico);

- Formato/material (livros fáceis de manusear, tecido, cartão, silicone, seguros para meter na boca e atirar, tamanho 20x20, poucas páginas, presença de elementos surpresa);

- Ilustração (imagens com contraste, a utilização do preto e do branco, imagens em todas as páginas, cores próximas da realidade ou até imagens reais, complemento com o texto);

- Conteúdo/Tema (assuntos familiares, envolver pessoas, animais, família, tempo de dormir, comida, brinquedos);

- Linguagem (repetições, linguagem previsível, humor, linguagem para brincar, sintaxe simples, vocabulário simples, mas não simplista, vocabulário desconhecido/novo);

- Grafismo (quantidade de texto, como conjugar texto e imagem, previsibilidade dos elementos);

- Composição geral da história (se tem princípio, meio e fim, conjunto de valores que pretende transmitir).

A partir da análise de 8 livros identificados para idades entre os 12 e os 36 meses, procedeu-se à apreciação destes sete critérios.

No que diz respeito ao **primeiro critério**, relativo às competências da criança, todos os livros analisados promovem as competências esperadas para estas idades. Nestas idades, a criança aponta para coisas que quer nomear, coisas que são do seu interesse, o que é fácil de acontecer em todos os livros analisados, na medida em que os animais/objetos/situações apareciam bem evidenciados através das páginas, e assim a criança é convidada a apontar, a nomeá-los ou a partilhar alguma informação sobre eles, evidenciando-se assim também potencial para a promoção da atenção conjunta. Isto, vai ao encontro do trabalho de Dwyer e Neuman (2008), que enfatiza que a leitura de livros adequados para crianças de 12 a 36 meses é fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas, motoras, socioemocionais e para cultivar um amor duradouro pela leitura. A escolha de livros com formatos interativos, materiais duráveis e conteúdos apropriados para a idade maximiza esses

benefícios, apoiando o crescimento integral das crianças nessa fase crucial de desenvolvimento.

Relativamente ao **segundo critério**, que diz respeito ao material e ao formato, todos os livros analisados respeitam as características que constam deste critério. Todos os livros se revelaram fáceis de manusear, todos são compostos por páginas de cartão plastificado, são seguros para meter na boca e leves (o mais pesado, pesa 500gr.), não havendo perigo com a maioria deles caso arremessados. Em relação ao tamanho, nenhum deles ultrapassa os 20x20, têm todos poucas páginas (o livro com mais páginas, tem 14 páginas, e quase todos apresentam elementos surpresa (texturas, imagens escondidas, marcadores, livro em forma dos personagens). Não obstante, todos respeitarem as características apontadas, pode afirmar-se variedade no peso, nos tamanhos, nas texturas, e nos formatos (uns são quadrados, outros são retangulares e outros apresentam as formas dos personagens). Em relação ao formato e ao material mais indicados em livros para crianças dos 12 aos 36 meses, Dwyer e Nieuman (2008) afirmam que os livros devem apresentar páginas duras, de cartão rígido; num tamanho que seja fácil de manusear, e com elementos surpresa. Rigolet (2009), corrobora esta afirmação, destacando a importância destas mesmas características num livro para crianças em idades precoces. Rigolet (2009), refere ainda a importância da variedade dos formatos e do material, ou seja, “variedade no papel, na gramagem...na textura, na forma...” (p.12).

Relativamente ao **terceiro critério**, as ilustrações em todos os livros analisados parecem na sua maioria adequadas. As ilustrações dos livros são bastante coloridas e cativantes para a criança e aparece maioritariamente em todas as páginas. As cores que vão aparecendo ao longo dos livros, podem considerar-se cores próximas da realidade, na maioria das ilustrações. Conforme Rigolet (2009) menciona “o primeiro contacto com o livro é feito quando deparamos com a capa (...) é uma ilustração que nela figura quem irá influenciar diretamente a nossa vontade de explorar o livro (...) a relação texto/desenho num grau máximo de coerência” (p.18). Na maioria das capas dos livros, as imagens eram grandes, captando de imediato a atenção da criança; para isso contribuíam também as cores. Através das cores registadas nos livros, a educadora podia incentivar a criança a diversas atividades, como por exemplo no livro da “Quinta barulhenta” podia incentivar à caminhada (a imagem da estrada) e levar à concentração nas cores, realçando cada uma e associando-a à imagem (porco, erva/relva, lama, árvore, folha, flor, casa, céu, nuvem ...). A associação visual entre a imagem e a cor estava presente em todos os livros. Ao incentivar a criança a ver as imagens, a

educadora pode envolver a criança no contexto do livro, levá-la a explorar a realidade presente. Ainda no que concerne à ilustração, a ilustração da maioria dos livros pode ser classificada num segundo nível de dificuldade de leitura das ilustrações, como indicado por Rigolet (2009). Na maioria dos livros analisados, as ilustrações introduzem elementos que não estão descritos no texto, fazendo com que a história textual e a história ilustrada se complementem. Assim, o pequeno tem que “colaborar ativamente para ler, completar e ilustrar o texto ouvido, a mensagem escutada” (Rigolet, 2009, p. 21).

No que diz respeito ao **quarto critério**, o conteúdo/tema, considera-se que todos os livros vão ao encontro dos conteúdos esperados para estas idades, pois destacam temas familiares, como por exemplo os animais, e os seus sons, a hora do banho, situação que leva a criança a envolver-se mais no enredo da história, por ser uma situação do seu quotidiano/rotina. Por exemplo, no livro “Banho” a criança já está familiarizada com os objetos que aparecem, o que é desafiante, na medida, em que cria a oportunidade de a criança se ver presente em aventuras que já vivenciou. Já no livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar” realça um tema familiar, que são os animais, contudo, em idades mais precoces, os animais aqui representados, animais selvagens, poderão ainda ser completamente desconhecidos às crianças. Nestas idades, apesar dos temas poderem introduzir problemáticas atuais, devem contemplar sobretudo assuntos familiares às crianças, como animais, sons de objetos e animais, situações familiares, comida, brinquedos etc. (Dwyer & Nieuman, 2008; Rigolet, 2009).

Examinando o **quinto critério**, que se refere à linguagem, maior parte dos livros, apresentam uma sintaxe simples, com discurso direto e frases na afirmativa e interrogativa. No entanto, este é um dos critérios onde se evidenciam diferenças mais substanciais entre os livros. Ao nível semântico, o vocabulário usado em alguns livros é simples, mas vai além do simplista ao utilizar adjetivos como “feroz”, “felpudas” entre alguns outros adjetivos (barulhentos, engraçados, macias). Os verbos utilizados são determinantes para a compreensão da ação, em alguns livros os verbos utilizados aparecem em maior quantidade e apresentam maior diversidade do que noutros. O mesmo acontece em relação aos adjetivos. Um aspeto que poderá ser menos adequado às idades visadas é a utilização de alguns diminutivos em alguns livros, como por exemplo no livro “Quinta barulhenta” onde surge “juntinhas”, e no livro “O Macaco Barulhento, Adora Brincar” onde surge “macaquinho”. A linguagem utilizada na generalidade dos livros não é previsível como se pretende, não existindo repetições ao longo das histórias, o que poderia ajudar as crianças a envolverem-se mais com as

histórias. No entanto, em grande parte deles é possível incentivar as crianças a interagirem através da repetição dos sons. Em alguns livros, mas não em todos verificou-se um certo nível de humor, através de um ou outro exemplo de incongruência, (“os animais...são barulhentos...mas muito engraçados”; “precisam de um cão de guarda...não é nada feroz...quer brincar”), através da busca pelos sons, através da vontade do coelhinho utilizar a vassoura, mas verificar mais tarde que ela era “grande” (Posso varrer Pai?...A vassoura do meu pai é muito grande). Em termos de linguagem usada nos livros infantis, é importante a qualidade do nível semântico, o vocabulário ser simples, mas não simplista, revelando ao nível dos verbos e dos adjetivos riqueza expressiva (Rigolet, 2009). Ainda no que diz respeito à linguagem, nestas idades torna-se importante a utilização de formas repetitivas, que permite à criança participar oralmente na história. Esta previsibilidade é importante para assegurar a compreensão progressiva da história (Dwyer & Nieuman, 2008; Rigolet, 2009). Rigolet (2009), destaca ainda que um tema tratado com humor é garantia de motivação, sendo este um aspeto também importante no que concerne à linguagem. Destacam-se dois dos livros analisados que necessitariam de incremento neste critério, nomeadamente o “Muuu! O senhor croc e os animais” e o “Banho”.

Considerando o **sexto critério**, no grafismo, os livros apresentavam o texto curto ao longo das páginas, aparecendo na maioria no eixo esquerda-direita, cima-baixo (eixos caraterísticos da leitura e escrita em língua Portuguesa), não ocupando demasiado espaço, mas transmitindo o necessário para descrever a imagem e a ação. Os elementos gráficos, evidenciam a “regularidade” que se espera nos livros para estas idades. O fundo das ilustrações ou eram de cor única ou eram com cores de contraste.

Na maior parte dos livros, o eixo esquerda-direita refere-se à orientação espacial e à direção da leitura das ilustrações e do texto. Este eixo esquerda-direita é importante para ajudar a criança a entender a sequência das ações e a perceber a direção da leitura da esquerda para a direita. Nesta circunstância, o eixo esquerda-direita é utilizado para guiar a leitura da história, ajudando as crianças a seguir a narrativa de forma lógica e cronológica. Este formato não só facilita a compreensão da história, mas também apoia o desenvolvimento de habilidades pré-leitura e a familiarização com a estrutura dos livros (Rigolet, 2009).

Relativamente ao **sétimo critério**, que diz respeito à composição geral da história, podemos afirmar que 50% dos livros analisados apresentam uma sequência de acontecimentos, cuja ação apresenta-nos desde o início até ao fim dos livros a evolução da história. Os restantes 50%, em relação à composição geral da história, podemos

afirmar que estes não apresentam princípio meio e fim, pois fazem sentido no geral, mas também podem ser lidos aleatoriamente. A “trama de um livro une as suas diferentes partes num todo coerente, interligado e dinâmico” (Rigolet, 2009, p.23). Por isso considera-se importante numa história já se conseguir identificar um princípio (introdução), um meio (desenvolvimento), e um final (conclusão), mesmo em livros para estas idades.

Ainda no que diz respeito ao sétimo critério, em todos os livros é relativamente fácil identificar os valores que estão a ser trabalhados. Com o conjunto de livros analisados podemos promover diferentes conhecimentos, como as regras de higiene, o estreitamento dos laços afetivos com o adulto, as festividades, o mundo animal, entre outros. Os valores abordados numa história também são um aspeto muito importante para a qualidade de um livro de literatura infantil (Rigolet, 2009).

Depois de todos os critérios analisados, pode afirmar-se que estes livros respeitam a grande maioria dos critérios, sendo por isso adequados, principalmente para crianças até aos 3 anos.

A análise de livros infantis é extremamente pertinente para a educação de infância pois ajudam os educadores e pais a escolherem livros que são apropriados para a faixa etária e nível de desenvolvimento das crianças, garantindo que os conteúdos sejam compreensíveis e interessantes para o público-alvo.

Análises como estas, permitem a seleção de livros que abordam temas relevantes, valores morais, éticos como a diversidade, empatia, respeito e sustentabilidade, sendo isto crucial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis desde a primeira infância.

Garantir que os livros oferecem qualidade literária e visual é importante para captar e manter o interesse das crianças, bem como para estimular sua imaginação e criatividade. O contacto precoce com os livros ajuda a cultivar o hábito da leitura desde cedo, o que é fundamental para o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e escrita.

Conclusão

Concluindo o percurso realizado no estágio, que neste relatório foi exposto, é tempo de expor as principais conclusões sobre as reflexões crítico-reflexivas, assim

como as conclusões e limitações do projeto de investigação, bem como refletir sobre o valor do projeto e do estágio no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este percurso ofereceu-me novos desafios e dificuldades, mas também, novas conquistas e experiências enriquecedoras que apresentarei de seguida.

Foi no mestrado que me foi possível perceber o que realmente é esta profissão, não só com as aprendizagens adquiridas durante as situações de estágio, mas também com tudo o que aprendemos nas unidades curriculares, onde foram trabalhados diversos temas ao longo de todas as aulas, o que nos permitiam alargar os nossos conhecimentos e assim como, conseguir levar esses novos conhecimentos/aprendizagens para os momentos de estágio. A PES, teve um papel fundamental durante todo o processo de formação, foi uma experiência muito enriquecedora uma vez que nos foi possível colocar no papel de educador/professor.

Uma experiência com altos e baixos, mas que com o apoio dos professores orientadores e professores cooperantes, as dificuldades foram ultrapassadas. Também no decorrer das nossas intervenções foi-nos possível compreender de forma mais real o que é o trabalho de um educador/professor, sendo que desempenhamos o papel do mesmo.

Durante os estágios foram executadas inúmeras atividades, tendo sempre em atenção os conteúdos que nos eram propostos pela Educadora/Professora do local de estágio em questão, tendo sempre a orientação dos nossos professores orientadores que nos mostraram que devemos dar sempre importância aos conhecimentos prévios das crianças, que devemos promover a multidisciplinaridade, facilitando a aprendizagem. Ambos os estágios me proporcionaram muitas aprendizagens, aprendizagens essas que faço questão de levar para a prática no meu dia a dia como educadora, utilizando tudo o que aprendi.

Refletindo agora um pouco sobre a investigação que realizei, que teve como tema potencial pedagógico de livros de literatura para a infância: práticas e investigação, foi um estudo que me despertou bastante interesse. Assim foi possível abordar temas como a prática cultural de contar histórias, o lugar do conto na literatura para a infância, o que é um contador de histórias, os contributos das narrativas e da leitura para o desenvolvimento da criança e a o potencial pedagógico dos livros na educação de infância e as suas características. Como forma de complementar esse estudo a investigação empírica evidenciou dados sobre os quais é importante refletir.

O tema desta investigação surge da observação em contexto de estágio, onde reparei na dificuldade que as docentes tinham na escolha de livros adequados para a

faixa etária em questão, e mesmo agora que estou a trabalhar na valência de creche sinto essa mesma dificuldade, pois alguns livros não se adequam as todas as idades.

Com a elaboração deste trabalho de investigação aprendi a identificar e analisar os livros para uma melhor seleção de livros para as primeiras leituras com as crianças.

A concretização deste trabalho teve algumas limitações, como por exemplo, o facto de não ter tido oportunidade de explorar os livros junto do público alvo, para melhor perceber as potencialidades destes e se as características realmente se mostravam adequadas a eles. Outra limitação foi, o facto de não ter analisado mais livros, no meio de universo imenso de ofertas e sugestões de livros para estas idades. O facto de não ter analisado outros aspetos dos livros, como por exemplo os títulos, que tanto dizem sobre a história e são logo o primeiro elemento de apreciação por parte do educador, como diz Rigolet (2009); ou não ter analisado mais aprofundadamente outros aspetos também importantes como a pontuação das histórias, de suma importância para o sucesso de uma boa leitura e exploração da história, por parte do educador, também segundo Rigolet (2009); entre outros aspetos.

Contudo, seria pertinente a realização de mais trabalhos deste género, mas para idades diferentes, nomeadamente pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, ou outros trabalhos deste género que analisem outros aspetos igualmente importantes na seleção e no potencial pedagógico destes livros, como os mencionados nas limitações; trabalhos que analisem a exploração destes livros junto do público alvo e em contexto, etc.

Concluo, afirmando que a realização deste trabalho contribui para que eu consiga melhor selecionar os livros na minha prática profissional, e ajudar as minhas colegas de trabalho nesse sentido. Para a educação de infância, este trabalho pode apoiar educadores a fazerem de forma mais atenta essa seleção de livros, para que consigam desenvolver as competências esperadas para as crianças desta idade. No geral, este trabalho pode tornar-se num contributo para melhorar o conhecimento, principalmente dos educadores, mas também de pais e outros profissionais, em relação à seleção de livros de literatura infantil, levando-os a selecionar livros com mais potencial pedagógico e mais adequados às suas crianças.

A educação infantil é a base sobre a qual construímos o futuro. Cada história contada, cada lição aprendida, molda a curiosidade e a paixão pelo conhecimento, transformando pequenas mentes em grandes pensadores.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1991). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices* (2ª ed). Scipione.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Alves, R. (2001). É brincando que se aprende. *Páginas Abertas*, 27(10), 20-21.
- Atalaia, M. (2013). *O livro infantil e a aprendizagem da leitura*. [Tese de mestrado não publicada]. Escola Superior de Tecnologia de Tomar.
- Azevedo, N., Kooij, R., & Neto, C. (2003). Brincar: O que pensam os educadores de Infância. In C. Neto (Coord.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 99-117). Edição FMH.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). *Formar leitores no ensino básico: A mais-valia da implementação de um clube de leitura*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Barañano, A. M. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Edições Sílabo.
- Batista, E., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Bettelheim, B. (1998). *A psicanálise dos contos de fadas*. Edição Paz e Terra.
- Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand Editora.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrine, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687-1708.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Brougère, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (2ª ed). Cortez.
- Bryant, S. C. (1987). *El arte de contar cuentos*. Hogar del Libro.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2012). *Sentido de número e organização de dados, textos de apoio para educadores e professores*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Cavalcanti, J. (2005). *Malas que contam histórias*.
<http://www.slideshare.net/olgafontes/malas-maia>
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Paulus.

- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cordazzo, S. T. D. (2003). *Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cordeiro, C. A. da C. (2008). *Linguagens na Educação Infantil VI: Linguagem corporal*. EdUFMT.
- Costa, N. (2000). O saber da investigação em didáctica e o conhecimento profissional de professores de ciência: Um instrumento de diagnóstico e potenciador de diálogo. In M. H. Sá (Org.), *Investigação em didática e formação de professores* (pp. 11 –32). Porto Editora.
- Cunha, et al. (2004). *Como incentivar a hora do conto na educação infantil*. https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2004/trabalhos/inic/pdf/IC7-7.pdf
- Cunha, J. (2014). *A cenografia aplicada à hora do conto: A máquina de contar histórias*. [Tese de mestrado não publicada]. Escola Superior de Artes e Design.
- Cunha, M. I. (2013). Histórias, infância e tecnologia. In M. I. Cunha (Orgs.), *Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura* (pp. 39-103). Universidade do Minho.
- Cunha, M. J. (2012). Contos e lendas: Instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo. In A. Mesquita (Coord.). *A Magia do Mundo Literário na Literatura Infantil* (pp. 207-218). Âncora Editora.
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, 2(4), 1-13.
- Daniels, D., Salley, B., Walker, C., & Bridges, M. (2022). Parent book choices: How do parents select books to share with infants and toddlers with language impairment? *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 279-307. <https://doi.org/10.1177/1468798420985668>
- Darnton, R. (1986). *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Edições Graal.
- Dohme, V. A. (2002). *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489-494.

- Eira, P. & Azevedo, A. (2020). O recreio: A organização de outros espaços para outras aprendizagens. *Millenium*, 5, 47-56.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. Martins Fontes.
- Estés, C. P. (1994). *Mulheres que correm com os lobos: Mitos e histórias do arquétipo mulher selvagem*. Rocco.
- Esteves, J. (2005). As atividades corporais na formação da personalidade de crianças e jovens – O exemplo das atividades de expressão e educação físico-motora no 1º CEB do ensino básico. *Millenium*, 31(9), 271-284.
- Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro). Diário da República II Série. N.º 206. Disponível em <https://educar.files.wordpress.com/2010/10/padroes-de-desempenho.pdf>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Figueiredo, M. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* [Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular]. Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12157/1/tese%20doutoramento.pdf>
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Âncora Editora.
- Fontes, V., Botelho, M., & Sacramento, M. (1977). *A criança e o livro*. Livros Horizonte
- Fortin, A-F. (1999). *O Processo de investigação, da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (4ª ed). Abring.
- Fubini, E., Micheletti, M., Toscano, E., Busceti, F., Laporta, S. & Ladisa, G. (2007). Health hazard of the increased widespread use of new technologies by children and young people in northern Italy. *SJWEH Suppl.* (3), 42-48.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Eds.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gillig, J. (1999). *O conto na psicopedagogia*. Artmed.
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e juventude e promoção da leitura. www.casdaleitura.org

- Hoel, T., Stangeland, E. B., & Schulz-Heidorf, K. (2020). What happens before book reading starts? An analysis of teacher–child behaviours with print and digital books. *Frontiers in Psychology, 11*, 570652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570652>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras* (5^a ed). Edição Asa.
- Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência, 7*(7), 237-250.
- Kerlinger, F. N. (1980). Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual. EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo.
- Kishimoto, T. M. (2010) *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Levey, S. (2024). Infant and toddler language development. In S. Levey (Ed.), *Introduction to language development* (3^a ed., pp. 83–136). Plural Publishing, Inc.
- Luciano, A. M. V. (2014). *O contador de histórias: Das representações literárias ao contexto educativo atual* [Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares]. Universidade Aberta Lisboa. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3429/1/TMGIBE_AnaMargaridaLuciano.pdf
- Machado, I. (1994). *Literatura e redação*. Scipione.
- Machado, R. (2004). *Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. Ed. DCL.
- Martins, J. C. do S. G. A. (2018). As vozes que me trouxeram até aqui: Memória de uma contadora de histórias. *Revista Sentidos da Cultura, 5*(8), 24-33. <https://doi.org/10.31792/rsc.v5i8>
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. [Tese de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: Como caracterizar? http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/mata_l._2008a_habitos_e_praticas_de_leitura_de_historias.pdf
- Melo, L. L., & Valle, E. R. M. (2005). O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia argumento, 23*(40), 43 – 48.

- Mesquita, C. (Set/Dez 2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 59-63.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Montero, B. (2012). *Los secretos del cuentacuentos*. Editorial CCS.
- Moss, P., & Petrie, J. (2002). *From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood*. Routledge Farmer.
- Neira, M. (2008). Educação Física na Educação Infantil: Algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In, A. Filho, & O. Schneider (Eds.). *Educação física para a educação infantil* (pp. 45-96). Editora UFS.
- Neto, C. (1987). *Motricidade e desenvolvimento: Estudo do comportamento de crianças de 5-6 anos relativo à influência de diferentes estímulos pedagógicos na aquisição de habilidades fundamentais de manipulação*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Instituto Superior de Educação Física.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Sprint.
- Neto, C. (2003). Tempo & espaço de jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Orgs.). *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp.10-22). Edição FMH.
- Neto, C. (2008). Actividade física da criança e do jovem e independência de mobilidade no meio urbano. In Beatriz, P. & Graça, C. (coord.) *Actividade física saúde e lazer. modelos de análise e intervenção* (pp.15-34). LIDEL Edições Técnicas, Lda.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM. http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Orientações para Atividades de Leitura (2006). Programa – Está na hora dos livros. jardim de infância. Ministério da Educação. <https://pt.slideshare.net/catiassrosario/brochuracompleta-1ciclo101127090514phpapp02>
- Patrini, M. L. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. Cortez Editora.
- Pinto, F. E. M (2004). Por detrás dos seus olhos: A afectividade na organização do raciocínio humano. [Tese de Mestrado não publicada]. FE/Unicamp
- Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora dos livros*. 1.º ciclo. Ministério da Educação.

https://biblioteiaaesa.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/brochuracompleta_1ciclopnl.pdf

- Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical guide to assessment and treatment of communication disorders*. Springer International Publishing.
- Rabinovich, S. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil*. Phorte Editora.
- Ribeiro, A. C. S. A. & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar o conto tradicional*. Areal Editores.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rodrigues, W. (2007). *Metodologia científica*. Faetec/IST. Paracambi.
- Santos, A. S. L. (2012). Pedagogia Holística um novo olhar na Educação. *Pedagogia ao pé da letra*. <https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-pedagogiaholistica-um-novo-olhar-na-educacao/>.
- Santos, M. (2013). *Sentir e Significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança]. Universidade do Minho (Braga). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7632/1/Pág.%20iniciais.pdf>.
- Saxon, T. F., & Reilly, J. T. (1999). Joint attention and toddler characteristics: Race, sex and socioeconomic status. *Early Child Development and Care*, 149(1), 59-69. <https://doi.org/10.1080/0300443991490105>
- Schneider, T. (s.d). *Moacyr Scliar: Contador de histórias e formadores de leitores*. Unisinos.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. D. Quixote. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/130592115/Formar-Professores-Como-Profissionais-Reflexivos-Donald-Schon>
- Silva, S. G., & Tehrani. J. J. (2016). Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales. *Revista Soc. Open. Sci.* https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/2893223/Sara_Gra_a_Silva_Jamshid_Tehrani_Comparative_phylogenetic_analyses_uncover_the_ancient_roots_of_Indo_European_folktales.pdf.
- Sisto, C. (2005). *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Editora Positivo.
- Sisto, C. (2007). Contar histórias, uma arte maior. In F. N. Medeiros & T. R. Moraes (orgs). *Memorial do Proler: Joinville e resumos do seminário de estudos da*

- linguagem* (pp. 39-41). Joinville: Univille.
www.celsosisto.com/ensaios/Contar%20Histórias.pdf.
- Sisto, C. (2007). *Mãe África: Mitos, lendas, fábulas e contos*. Paulus.
- Soares, M. L. (2011). As águas da memória e os guardadores da corrente de histórias. In B. Prieto (Org.). *Contadores de histórias – Um exercício para muitas vozes* (pp. 214-221). Prieto Produções Artísticas.
<http://cajuinas.blogspot.com/2011/11/contadores-de-historias-um-exercicio.html>
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora.
- Sousa, M. E. (2007). O livro na família e no jardim de infância. *Malasartes (Cadernos de Literatura Infantil para a Infância e Juventude)*, 15, 66-69.
- Souza, L., & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, 6, 235-249.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed.
- Tavares, J. (2010). *A importância da literatura infantil na educação de infância*. Departamento de Ciências Sociais e Humanas.
- Taylor, L. S. Brickman, N. A. (1991). *Aprendizagem ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. Murray.
- Veloso, R., & Ricardo, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes*, 10, 26-29.
- Veloso, R. (2007). *Curtir literatura infantil no jardim de infância*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ventura, D. F. (jun. 2007). Visão de cores no primeiro ano de vida. *Psicologia*, 18(2). USP.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000200006
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6anos)*. Centros de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

- Viana, F. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 11-17). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Vieira, I. (2005). *O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil*. Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil.
- Villas-Boas, M. A. (2002). Leitura de histórias: O contributo da dimensão sócio-afetiva. F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, E. (Coord.). *Leitura Literatura Infantil Ilustração Investigação e prática docente* (p. 81). Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. S. (1994) *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5ª Ed.). Martins Fontes.