



**I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas**

**L U S O C O N F**

**2018**

# Livro de Atas

Editores:

Carla Araújo  
Carlos Teixeira  
Cecília Falcão  
Lídia Machado dos Santos  
Paula Odete Fernandes  
Vitor Gonçalves

## Ficha Técnica

### Título

---

**LUSOCONF2018**

**I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas**

### Editores

---

<b>Carla Araújo</b>	<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>
<b>Carlos Teixeira</b>	<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>
<b>Cecília Falcão</b>	<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>
<b>Lídia Machado dos Santos</b>	<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>
<b>Paula Odete Fernandes</b>	<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>
<b>Vitor Gonçalves</b>	<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>

### Capa

---

**António Meireles e Vitor Gonçalves**

### Edição

---

**Instituto Politécnico de Bragança**  
**Campus de Santa Apolónia**  
**5300-253 Bragança**  
**Portugal**

**Data de edição: 2019**

**ISBN: 978-972-745-248-4**

**Handle: <http://hdl.handle.net/10198/18595>**

**URL: [www.lusoconf.ipb.pt](http://www.lusoconf.ipb.pt)**

**Email: [lusoconf@ipb.pt](mailto:lusoconf@ipb.pt)**

## **Histórias e ideias: aprendizagens significativas com a Literatura para a Infância**

Isabel Aires de Matos<sup>1</sup>, Maria Figueiredo<sup>2</sup>, Helena Gomes<sup>3</sup>  
[iairesmatos@esev.ipv.pt](mailto:iairesmatos@esev.ipv.pt), [mfigueiredo@esev.ipv.pt](mailto:mfigueiredo@esev.ipv.pt), [hgomes@esev.ipv.pt](mailto:hgomes@esev.ipv.pt)

<sup>1,2</sup>*Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, e CIDMA, Universidade de Aveiro, Portugal*

### **Resumo**

Numa unidade curricular da formação inicial de educadores de infância que corporiza parte da componente Área da Docência, encontramos-nos a desenvolver um projeto multidisciplinar que pretende contribuir para a utilização pedagogicamente relevante e intencional de Literatura para a Infância na área da Matemática. A partir da investigação disponível, sistematizámos argumentos sobre a utilização de Literatura para a Infância como ponto de partida para o trabalho com crianças nas diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e construímos uma estrutura de análise do potencial de livros para a promoção de aprendizagens em áreas de conteúdo específicas. Os alunos analisaram livros, selecionados com critérios respeitantes à sua qualidade estética - literária e pictórica, com base nessa estrutura de análise e selecionaram um livro para construir uma proposta de exploração didática focada nos conceitos matemáticos relevantes identificados. As propostas foram posteriormente implementadas em contexto de estágio em jardim de infância, com crianças dos 3 aos 6 anos. Neste artigo, apresentamos a estrutura de análise construída para apoiar a seleção de livros e a construção de propostas de exploração, focada nas ideias matemáticas presentes nos livros. Para a sua discussão, utilizaremos exemplos extraídos da análise de conteúdo qualitativa dos trabalhos realizados em contexto de sala de aula no ensino superior e em jardins de infância pela turma de 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Discutimos, ainda, o conhecimento de conteúdo necessário para responder à forma como as crianças se apropriam e interpretam as ideias matematicamente presentes em livros que não foram especialmente escritos tendo em vista a aprendizagem nessa área.

**Palavras-Chave:** literatura para a infância, formação de professores, educação de infância, matemática.

### **Abstract**

In a course of the program for initial early childhood teachers' education that embodies part of the component of the Teaching Area, we are developing a multidisciplinary project that contributes to the pedagogically relevant and intentional use of Children's Literature in Mathematics. Based on available research, we systematized arguments about the use of Children's Literature as a starting point for working with children in the different content areas of Early Childhood Education (3 to 6 years old) and we constructed a framework for

analyzing the potential of books for the promotion of learning in the content areas. The students analyzed books, selected with criteria related to their aesthetic quality - literary and pictorial, based on the framework and selected a book to conceive a didactic proposal focused on the relevant mathematical concepts identified. The proposals were later implemented in the context of their internship, with children from 3 to 6 years old. In this paper, we present the structure of analysis constructed to support the selection of books and the construction of proposals, focused on the mathematical ideas present in the books. For their discussion, we will use examples extracted from the qualitative analysis of the work carried out in the context of the classrooms, both in higher education and in early childhood centers by the 2nd year of the Master's Degree in Early Childhood and Primary Education. We also discuss the content knowledge necessary to respond to the way children appropriate and interpret ideas mathematically present in books that have not been specially written for learning in this area.

**Keywords:** children's literature, teacher education, early childhood education, mathematics.

## 1. Enquadramento

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um dos graus que completa a formação inicial de professores dos primeiros anos, uma vez que pretende habilitar profissionalmente para a docência de todas as áreas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), e à semelhança do que ocorre em outras instituições de ensino superior em Portugal, esse mestrado segue-se ao primeiro ciclo de estudos em Educação Básica com a Licenciatura em Educação Básica, que está construída para permitir enfoque na formação na Área da Docência (conhecimento de conteúdo). De modo complementar, o mestrado procura a formação em Didática e a Iniciação à Prática Profissional mas, também, o reforço da formação na Área da Docência com quatro unidades curriculares: Património Natural e Cultural (1.º ano, 1.º semestre), Linguagens e Representações em Português e Matemática (1.º ano, 1.º semestre), Expressões e Criatividade (1.º ano, 2.º semestre) e Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar (2.º ano, 1.º semestre). Como a designação prevê, esta unidade curricular está focada na Educação Pré-Escolar e está organizada de modo a articular contributos de todas as áreas em torno de artefactos comuns nos contextos de prática. Entendemos, assim, que livros de literatura para a infância são objetos comuns nos contextos de jardim de infância, que fazem parte e informam sobre a cultura aí vivida. O trabalho apresentado neste artigo foi desenvolvido nessa unidade curricular no ano letivo 2017/2018.

## 2. Literatura para a infância e aprendizagens significativas

São conhecidos e comprovados os benefícios do contacto das crianças com textos da Literatura para a infância, nomeadamente, no desenvolvimento da linguagem oral, no despertar do sentido estético da língua, bem como no estímulo aos comportamentos emergentes de leitura e de escrita (Azevedo, 2003; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O contacto precoce com livros de Literatura para a infância e com ambientes ricos em interações verbais que proporcionam às crianças promovem o desenvolvimento da linguagem. Quando esse contacto é feito através da exposição a obras de elevada

qualidade literária, as crianças desenvolvem o gosto pelas componentes estéticas da língua (Veloso, 2005).

Além disso, os livros de Literatura para a infância permitem que as crianças sejam expostas a um léxico rico e diversificado, bem como a estruturas sintáticas complexas, usualmente ausentes dos usos quotidianos da língua (Duarte, 2000).

Assim, ler livros de Literatura para a infância com as crianças da Educação Pré-Escolar deve fazer parte da rotina diária de educadores de infância, tanto mais que eles proporcionam aprendizagens significativas em inúmeros domínios e áreas do conhecimento.

Os contributos para aprendizagens referenciáveis ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são acompanhados por estudos noutras áreas e domínios curriculares, com destaque para a Matemática, em que os livros para crianças têm sido valorizados como suporte para aprendizagens significativas (Flevaris & Schiff, 2014; Serra, 2017; Shatzer, 2008; Van den Heuvel-Panhuizen & Elia, 2012).

A partir da revisão desses autores, sistematizamos quatro formas como os livros apoiam aprendizagens de conteúdo de áreas curriculares:

1. apresentando um contexto em que ideias (matemáticas, científicas, artísticas, etc.) surgem com sentido;
2. apoiando a relação entre as ideias e a experiência das crianças (passada e futura), entre várias ideias da mesma área e/ou entre ideias de várias áreas;
3. sugerindo concretizações, situadas, de ideias, algumas visuais (ilustrações), e modelos de ação e atitudes, em vez de definições desses mesmos conceitos;
4. promovendo envolvimento que pode ser aproveitado para aprendizagem de ideias de diferentes áreas.

### **3. Análise de livros: proposta operacionalizada**

A escolha das obras para análise, pelos estudantes, devia ter em conta dois critérios prévios: por um lado, deviam ser obras que não tivessem sido escritas especialmente tendo em vista a aprendizagem em áreas curriculares específicas e, por outro, os estudantes deviam dar atenção à qualidade estética e literária das obras para estudo.

A estrutura de análise construída para apoiar a seleção de livros e a construção de propostas de exploração foi dada aos estudantes e estava dividida em três fases: conteúdo/s presentes no livro; aprendizagens a promover; atividades a desenvolver com as crianças.

A grelha de análise apresenta as seguintes questões, organizadas em três blocos:

#### **A. CONTEÚDO/S PRESENTE/S NO LIVRO**

1. onde é possível identificar conteúdo da área/domínio explícito/implícito e como surge?
2. existe conteúdo visível, mas não relacionado com a história em si mesma? Como surge?

Possibilidades de localização de conteúdo:

- imagens com ideias (matemáticas, científicas, artísticas, etc.) (ex. gráfico, feliz)

- espaços (físicos ou psicológicos) (ex. vivem numa esfera ou cidade cinzenta)
  - modelos de ação das personagens (ex. ajudar amigo)
  - conteúdo da própria história (ex. viagem no tempo)
  - forma (ex. narrativa iterativa)
  - linguagem/vocabulário específico da área
  - situações problemáticas (e formas de solução) (ex. medir para conseguir fugir)
3. o conteúdo vai envolver as crianças de forma significativa? Como?
  4. como é que a história/ilustração relaciona as ideias/conteúdo com as vidas, interesses e experiências das crianças?
  5. como é que o livro pode apoiar a compreensão a diferentes níveis, oferecer múltiplas camadas de significado, antecipar o futuro desenvolvimento de conceitos?
  6. como é que o conteúdo pode ser integrado com outras áreas de aprendizagem?

#### B. APRENDIZAGENS A PROMOVER

1. que processos de diferentes áreas é que o livro apoia?
2. que conceitos por área/domínio das OCEPE podem ser encontrados no livro?
3. que aspeto/s do/s conceito/s é/são abordado/s?

#### C. ATIVIDADES A DESENVOLVER COM AS CRIANÇAS

1. que atividades podem surgir a partir do livro?
2. que formas de comunicação podem as crianças utilizar para se envolver matematicamente, por exemplo, com as atividades?
3. como é que as crianças podem revelar compreensão (recetiva) ao nível das diferentes áreas?
4. que linguagem da área/domínio será desenvolvida como resultado do envolvimento com a história?
5. que questões-chave podem ser utilizadas para provocar a participação e discussão das crianças?
6. que tipos de discussão podem surgir e como é que as crianças podem ser apoiadas na sua compreensão e comunicação da área/domínio?
7. como é que o envolvimento das crianças com a área/domínio pode ser maximizado?

Depois de analisarem diversos livros, as estudantes escolheram aquele que seria apresentado no contexto da prática. Prepararam a apresentação da história às crianças do seu local de estágio, prevendo o registo das reações das crianças, especialmente no que respeita aos conceitos identificados na seleção dos livros. Todos os grupos consideraram, na sua análise, a área de Formação Pessoal e Social, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, bem como uma quarta área, domínio ou subdomínio.

Cada grupo implementou a planificação e realizou um registo áudio do momento, além de algumas notas de campo em que destacaram as suas interpretações do sucedido e ideias mais importantes a confrontar com o registo áudio que foi posteriormente transcrito.

A análise das reações e da participação das crianças foi feita por cada grupo de estágio, com o apoio das docentes, e conduziu a uma segunda planificação. Assim, os estudantes prepararam uma intervenção a partir da análise das interpretações das crianças ao livro escolhido e de forma a aprofundar aprendizagens relativas aos conceitos a que as crianças tinham reagido. No final da unidade curricular, o processo foi apresentado e discutido com a turma e os professores das diferentes áreas.

As análises revelaram que cada livro tinha muito potencial. De seguida, apresenta-se um excerto da análise realizada por um dos grupos a um livro – *O nabo gigante*.

#### 4. Um livro, um exemplo: *O nabo gigante*

Esta obra (Figura 1) é um conto tradicional russo, recolhido por Aleksei Tolstói, no século XIX, contendo, nesta edição, ilustrações de Niamh Sharkey.

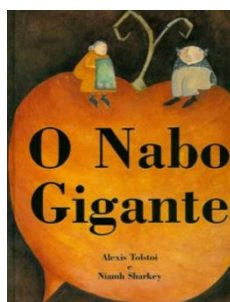


Figura 1: Capa do livro

A cooperação é uma das ideias fortes desta obra que relata o sucedido quando, numa quinta, foi plantado um nabo que se tornaria gigante, desafiando a vontade de o retirar do solo. Os donos da quinta, um senhor e uma senhora já com bastante idade, tiveram de solicitar a ajuda de diversos animais da fazenda. Perante algumas tentativas falhadas, cada animal chamava outros animais para se conseguir o que era pretendido: trazer o nabo gigante para casa e preparar uma deliciosa sopa de nabo para todos os animais que ajudaram nessa missão.

No quadro seguinte (Quadro 1), é possível verificar como um mesmo livro apresenta vários conceitos, ligados a distintas áreas de conteúdo.

Quadro 1: Exemplo de análise do livro *O nabo gigante*

Onde?	Conteúdos?	OCEPE
Conteúdo da história (explícito) – Várias referências ao trabalho partilhado pelos dois velhinhos. Ex. “o velhinho foi à procura da velhinha”, “Os dois puxaram...”	Cooperação/ entreaajuda	Formação Pessoal e Social (independência e autonomia)
Imagens (pp. 15-28) – Nestas imagens, os velhinhos estão a tentar arrancar o nabo e os animais estão abraçados a eles a ajudar		
Modelo de ação personagem (explícito) – O velhinho foi buscar velhinha para o ajudar e esta foi buscar vaca, gatos foram buscar galinhas...		
Imagens (implícito) (pp. 15-28) – São apresentados os animais e suas características: a grande vaca e o pequeno rato, por ex.	Caraterísticas individuais e	Formação Pessoal e

Situações problemáticas (pp. 13-33) – Perante o problema de não conseguir tirar o nabo, os velinhos e animais foram tentando encontrar soluções	respeito pela diferença	Social (identidade e autoestima)
Imagens (explícito) (pp. 3-4) – Animais são representados pelo respetivo número. Ex. no caso dos canários, o número seis está por extenso e existe a imagem de seis canários a voar	Números e representações	Expressão e Comunicação – Matemática (sentido número)
Linguagem/vocabulário específico (explícito) – A referência ao número de animais aparece em diferentes situações ao longo do livro. Ex.: “(...) tinham seis canários, cinco gansos (...)”; “(...) os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos (...)”		
Conteúdo da história (explícito) – Ex. “numa bela manhã de março... está na altura de semearmos os legumes”; “a chuva ia ajudar as sementes a crescer...” “a primavera passou e o sol de verão fez os legumes ficarem maduros”	Ciclo de vida das plantas / necessidade das plantas	Conhecimento do Mundo (seres vivos)
Imagens (explícito) (pp. 6-7) – São ilustradas as personagens a semear e a chuva a cair		
Conteúdo da história (explícito) – Ex “semearam ervilhas, cenouras, batatas e feijões. por último semearam os nabos”	Plantas	Conhecimento do Mundo (seres vivos)
Imagens (explícita) (p. 5) – São ilustrados os legumes e leguminosas semeados		
Conteúdo da história (explícito) – Ex. “tinham seis canários...”	Animais	Conhecimento do Mundo (tempo)
Imagens (explícitas) (pp. 3-4) – Imagens a ilustrar todos os animais		
Conteúdo da história (explícito) – Ex. “numa bela manhã de março... está na altura de semearmos os legumes”; “a chuva ia ajudar as sementes a crescer” “o sol de verão fez os legumes ficarem maduros”	Estações do ano/meses	Conhecimento do Mundo (tempo)
Linguagem/vocabulário específico (explícito) – Referências às estações do ano: Primavera, Verão, Outono e aos meses: Março, Setembro, Outubro		

#### 4.1. O livro, ideias matemáticas

Esta história permite abordagens a ideias numéricas fundamentais nos primeiros anos, de formas mais ou menos intencionais, partindo de situações do brincar das crianças ou de propostas/questões lançadas pelo adulto. A sequência dos acontecimentos da história permite definir um padrão de crescimento: para além dos donos da fazenda, foram chamando sucessivamente

*... a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos e os seis canários amarelos...* (p. 15)

A sequência crescente do número de animais envolvidos permite ver cada número como o cardinal de animais de determinado tipo, a cada momento. Os números surgem nesta história como cardinal de elementos em conjuntos, neste caso animais.

Outras ideias que podem ser interessantes para explorar com as crianças a partir da história estão relacionadas com as operações de números naturais. Por exemplo, ao contarem o número de animais que conseguiram ajudar a tirar o nabo gigante da terra, algumas crianças podem concluir que o total de animais das duas classes que chegaram em momentos simétricos no tempo (por exemplo, primeiro e último, ou segundo e

penúltimo) é sempre igual a 7. Matematicamente, analisam-se, de modo mais ou menos formal, as decomposições do número 7.

As ilustrações do livro (Figura 2) sugerem, também, uma contagem que não seja uma contagem um a um – ideia de *subitizing*, uma vez que os grupos de animais da mesma espécie surgem todos juntos, como se pode ver na figura seguinte.



Figura 2: Uma das tentativas para tirar o nabo gigante

Algumas questões que podem surgir com as crianças, particularmente as mais velhas, e que levam ao trabalho de ideias da Matemática:

- *Por que razão os donos da fazenda tiveram de chamar animais para ajudar?*
- *Quando vinha um novo grupo de animais ajudar, quantos animais tinha a mais relativamente ao que foi chamado anteriormente? Porquê?*
- *Quantos animais foram chamados?*

## 5. Análise das propostas das estudantes

No ano letivo de 2017/2018, sete grupos de estágio em educação pré-escolar realizaram a tarefa proposta e descrita no ponto 3. Dos vários livros analisados, cinco recolheram as preferências (Quadro 2). Para cada livro, foram identificados vários conceitos e posteriormente destacados alguns deles, mais presentes e considerados mais próximos da experiência das crianças.

Quadro 2: Conceitos destacados pelas estudantes por livro selecionado

Livros	Conceitos/ideias
<i>O Grufalão</i> Julia Donaldson e Axel Scheffler	Emoções: medo e coragem Identidade e características físicas
<i>O nabo gigante</i> Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey	Cooperação/entreaajuda Ciclo de vida e necessidades de seres vivos
<i>A rainha das cores (2)</i> Jutta Bauer	Emoções Cores
<i>O crocodilo que não gostava de água (2)</i> Gemma Merino	Pertença a um grupo e identidade Flutuação
<i>O Cuquedo</i> Clara Cunha e Paulo Galindro	Sequência e padrões Emoções: medo

Todos os grupos foram capazes de utilizar a grelha de análise proposta e identificar conceitos de várias áreas de conteúdo em cada livro. Dois livros, *A rainha das cores* e *O crocodilo que não gostava de água*, recolheram a preferência de dois grupos.

Esta escolha de um mesmo livro para ser explorado com dois grupos distintos permitiu revelar, de forma significativa para o grupo de estudantes, como uma mesma história é recebida pelas crianças de forma distinta em função das suas experiências e interesses. No caso de *O crocodilo que não gostava de água*, verificou-se essa distinção de forma muito clara (Quadro 3).

Quadro 3: Processos relativos à história *O crocodilo que não gostava de água*

Grupo 1	Grupo 2
- Crianças associaram a história às suas experiências na natação	- Crianças associaram a história às suas experiências com irmãos
- Discussão da história focada na ideia de ser diferente “Ele pensava que era um crocodilo mas não era” “Os crocodilos não deitam fogo, só os dragões”	- Discussão da história focada no que aconteceu quando o crocodilo se lança para a água com uma boia “Saltei uma vez e fui um bocadinho ao fundo e depois vim para cima, porque a água faz as pessoas flutuarem para cima” “A água faz as pessoas subirem às vezes. Faz as pessoas flutuarem”
- Proposta 2 focada em questões de identidade	- Proposta 2 focada em questões de flutuação

O potencial diversificado de cada livro foi, assim, revelado quer na análise realizada pelas estudantes quer na experiência com as crianças. Os relatórios não permitem, no entanto, analisar a importância das diferentes modalidades – imagem, personagem, história – em termos de apresentação das ideias matemáticas.

Em termos da grelha de análise, esta primeira experiência permitiu identificar os pontos mais acessíveis e os que implicam maior aprofundamento da análise. Assim, as estudantes investiram no ponto A. CONTEÚDO/S PRESENTE/S NO LIVRO, de forma privilegiada. No entanto, as questões que exigiam maior domínio do conteúdo presente foram pouco ou nada utilizadas na análise do livro:

- o conteúdo vai envolver as crianças de forma significativa? Como?
- como é que a história/ilustração relaciona as ideias/conteúdo com as vidas, interesses e experiências das crianças?
- como é que o livro pode apoiar a compreensão a diferentes níveis, oferecer múltiplas camadas de significado, antecipar o futuro desenvolvimento de conceitos?
- como é que o conteúdo pode ser integrado com outras áreas de aprendizagem?

Por sua vez, o ponto B. APRENDIZAGENS A PROMOVER foi respondido em termos de identificação das aprendizagens e sua referência às OCEPE (Ministério da Educação, 2016), mas não em termos de aspetos do conceito em causa.

Finalmente, o ponto C. ATIVIDADES A DESENVOLVER COM AS CRIANÇAS foi superficialmente respondido, focando-se atividades a partir do livro, mas não preparando as respostas às seguintes questões:

- que formas de comunicação podem as crianças utilizar para se envolver matematicamente, por exemplo, com as atividades?
- como é que as crianças podem revelar compreensão (recetiva) das diferentes áreas?
- que linguagem da área/domínio será desenvolvida como resultado do envolvimento com a história?
- que questões-chave podem ser utilizadas para provocar a participação e discussão das crianças?
- que tipos de discussão podem surgir e como é que as crianças podem ser apoiadas na sua compreensão e comunicação da área/domínio?
- como é que o envolvimento das crianças com a área/domínio pode ser maximizado?

## 6. Conclusões

Do confronto entre a análise realizada previamente pelas professoras-investigadoras com a das estudantes, verifica-se uma forte relação entre domínio de conhecimento de conteúdo e identificação dos conceitos nos livros de Literatura para a infância. Esse seria um bom argumento para fortalecer o conhecimento de conteúdo de futuro/as educadore/as de infância: identificar potencial de aprendizagem em artefactos comuns em salas de jardins de infância e na experiência quotidiana das crianças, como os livros. Mas sugerimos que é, igualmente, um argumento para se relacionar Literatura para a infância e conhecimento de conteúdo, por se tratar de um dispositivo formativo simples de revelar a futuros profissionais de educação, como o conhecimento de conteúdo permite um aproveitamento distinto de recursos existentes no sentido de aprofundamento de aprendizagens e de expansão da intencionalidade pedagógica do “contar histórias”.

Tratando-se de uma experiência de utilização de Literatura para a infância no âmbito da formação na Área da Docência, destacamos ainda a imprevisibilidade da resposta das crianças a um mesmo livro, como a situação relatada no quadro 3 revelou. Para além da relevância de “escutar” as crianças antes de planificar a partir do livro, esta diferença de foco reforça a necessidade de um conhecimento de conteúdo flexível por parte dos educadores de infância.

Terminamos com uma conclusão importante para quem valoriza a Literatura para a infância: nesta experiência, trabalhamos intencionalmente com livros não expressamente dirigidos para determinadas áreas e/ou conceitos, antes seleccionados pela sua qualidade estética e literária. Alguns exemplares de livros existentes em jardins de infância, porque seleccionados para serem apoio de aprendizagens em áreas específicas, não são bons exemplos de Literatura para a infância, fazendo concessões na linguagem utilizada – léxico e construção sintática muito simples – na estrutura narrativa – muito linear e previsível – e até nas ilustrações – pouco simbólicas ou evocativas. O fascínio pelo livro e o gosto pela leitura são propósitos da Educação de Infância e direitos das crianças, devendo ser respeitados nas práticas educativas. É com base nesse respeito e no reconhecimento do envolvimento provocado pela Literatura para a Infância de qualidade que propomos que, com um forte investimento no conhecimento de conteúdo, a Pedagogia para a Infância pode encontrar formas fascinantes e significativas de promover aprendizagens, articulando livros, histórias e ideias.

## 7. Referências

- Azevedo, F. (2003). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. In G. Carvalho (Org.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores* (pp. 125-132). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Flevaris, L. M., & Schiff, J. R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, P. (2017). A matemática que salta das histórias – os padrões de repetição. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 11-17.
- Shatzer, J. (2008). Picture Book Power: Connecting Children's Literature and Mathematics. *The Reading Teacher*, 61(8), 649–653.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Elia, I. (2012). Developing a framework for the evaluation of picture books that support kindergarten's learning of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 14(1), 17-47.
- Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Lisboa: Caminho.