



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Curso: Mestrado em Educação: Creche

Título: Autoperceção dos(as) Educadores(as) de Infância no âmbito das práticas de seleção de livros para a primeira infância com enfoque no desenvolvimento visual

Autora: Valentina Aversa

Ano: 2023

Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Educação: Creche

Título: Autoperceção dos(as) Educadores(as) de Infância no âmbito das práticas de seleção de livros para a primeira infância com enfoque no desenvolvimento visual

Autora: Valentina Aversa

Ano: 2023

Orientador: Professor Doutor César Freitas

*“Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças (...).”*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não teria sido possível sem a colaboração de várias pessoas a quem gostaria, desde já, de manifestar a minha profunda gratidão.

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, o Professor Doutor César por me inspirar a querer aprofundar os meus conhecimentos no âmbito da Literatura Infantil, por acreditar no meu projeto desde o princípio, pela sua disponibilidade, por toda a orientação e pela enorme paciência em respeitar os meus tempos.

A todos os(as) Professores(as) do Mestrado em Educação: Creche, que contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos no âmbito da educação para a primeira infância.

Ao Paulo, o meu companheiro, o meu melhor amigo, um grande lutador, a pessoa que me inspira a alcançar com determinação e persistência os meus objetivos.

Aos meus pais por me transmitirem valores que me tornaram a pessoa que sou hoje. Um grande obrigada, em particular, à minha mãe por ter sempre uma palavra de conforto durante este percurso desafiante e enriquecedor de Mestrado.

Quero agradecer ainda às minhas colegas de Mestrado pelas ricas partilhas, tanto no que refere às suas práticas pedagógicas como pelos conhecimentos teóricos.

Por último agradeço aos(às) Educadores(as) de Infância que participaram neste estudo, sem os(as) quais não teria sido possível realizar o mesmo.

A todos,

Muito Obrigada!

ÍNDICE GERAL

Resumo	xvi
Abstract	xvii
PARTE I	
INTRODUÇÃO	1
PARTE II	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I – O MUNDO EDITORIAL DESTINADO AO PRÉ-LEITOR VISUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	4
1.1 Leitura, literacia emergente e perfil de pré-leitor	4
1.2 Domínio da Literatura Infantil	7
1.3 Domínio da pré-literatura	11
1.4 Livro-objeto	12
CAPÍTULO II – SISTEMA VISUAL	17
2.1 Anatomofisiologia das estruturas do bulbo do olho	17
2.2 Formação de imagens claras de objetos na retina	25
2.3 Vias visuais	28
2.3.1 Processamento das informações visuais na retina	28
2.3.2 Via encefálica e campos visuais	31
2.4 Implicação do sistema motor (muscular) no mecanismo da visão	37
2.5 Perceção visual, atenção e memória	38
2.6 Desenvolvimento visual na primeira infância	43
2.7 Importância da visão para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança	46

CAPÍTULO III – LIVROS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO VISUAL	48
3.1 Nota introdutória	48
3.2 Livros de alto contraste	51
3.3 Livros para o reconhecimento dos referentes das imagens/ ilustrações	60
3.3.1 Livros com imagens/ ilustrações fotográficas	62
3.3.2 Livros com imagens/ ilustrações realísticas	87
3.4 Livros com elementos transparentes e coloridos	103
3.5 Livros de recortes para projeção de sombras numa parede	106
3.6 Livros <i>pop-up</i>	108
PARTE III	
PROCESSO DE METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	118
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	118
4.1 Natureza da investigação e opções metodológicas	118
4.2 Plano de investigação	119
4.3 Contexto e participantes	119
4.4 Questões éticas da investigação	120
4.5 Instrumento de recolha de dados	120
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	126
5.1 Resultados	126
5.2 Discussão	161
PARTE IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175

REFERÊNCIAS	177
BIBLIOGRAFIA ATIVA	188
ANEXO	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Vista Superior do Corte Transversal do Bulbo do Olho Direito</i>	18
Figura 2 – <i>Focagem de Objetos Distantes (a) e de Objetos Próximos (Processo de Acomodação) (b)</i>	27
Figura 3 – <i>Transmissão dos Sinais Visuais do Córtex Visual Primário para as Vias Occipitoparietal e Occipitotemporal</i>	35
Figura 4 – <i>Boca Misteriosa Aparecendo na Parte Traseira da Minha Ama (1941), Salvador Dalí</i>	40
Figura 5 – <i>Miolo de Formas de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida</i>	53
Figura 6 – <i>Miolo de Caras de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida</i>	53
Figura 7 – <i>Capa e miolo de Bianco e Nero de Tana Hoban</i>	54
Figura 8 – <i>Miolo de Bianco e Nero de Tana Hoban</i>	54
Figura 9 – <i>Capa de Une Poule Picoti Picota de Thierry Dedieu</i>	55
Figura 10 – <i>Miolo de Une Poule Picoti Picota de Thierry Dedieu</i>	55
Figura 11 – <i>Miolo de Formas com cor de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida</i>	56
Figura 12 – <i>Miolo de Formas com Cor de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida</i>	56
Figura 13 – <i>Capa de Il Mio Primo Libro di Stoffa: Le Figure de Francesca Ferri</i>	57
Figura 14 – <i>Miolo de Il Mio Primo Libro di Stoffa: Le Figure de Francesca Ferri</i>	57
Figura 15 – <i>Capa de Faces de Jo Lodge</i>	58
Figura 16 – <i>Miolo de Faces de Jo Lodge</i>	58
Figura 17 – <i>Miolo de Pormenores de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida</i>	59
Figura 18 – <i>Miolo de Pormenores de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida</i>	59
Figura 19 – <i>Capa de Il Libro del Bebé de Francesca Ferri</i>	60
Figura 20 – <i>Miolo de Il Libro del Bebé de Francesca Ferri</i>	60

Figura 21 – <i>Miolo de First Things. A Picture Book of Objects de George Adams</i>	63
Figura 22 – <i>Miolo de Feelings/ Sentimientos de Chosen Spot</i>	64
Figura 23 – <i>Miolo de Facciamo le Facce de AA. VV.</i>	65
Figura 24 – <i>Capa de Mon Imagier des Émotions de Anne-Sophie Bost</i>	66
Figura 25 – <i>Miolo de Mon Imagier des Émotions de Anne-Sophie Bost</i>	66
Figura 26 – <i>Capa de Baby Talk de Stella Blackstone</i>	67
Figura 27 – <i>Miolo de Baby Talk de Stella Blackstone</i>	67
Figura 28 – <i>Capa de Baby Dream de Sunny Scribens</i>	67
Figura 29 – <i>Miolo de Baby Dream de Sunny Scribens</i>	67
Figura 30 – <i>Capa de Baby Play de Skye Silver</i>	67
Figura 31 – <i>Miolo de Baby Play de Skye Silver</i>	67
Figura 32 – <i>Capa de Baby Food de Stefanie Paige Wieder</i>	68
Figura 33 – <i>Miolo de Baby Food de Stefanie Paige Wieder</i>	68
Figura 34 – <i>Capa de La Journée de Bébé de Anne-Sophie Bost</i>	69
Figura 35 – <i>Miolo de La Journée de Bébé de Anne-Sophie Bost</i>	69
Figura 36 – <i>Miolo de Piccino de Elisa Mazzoli e Tatiana Gambetta</i>	70
Figura 37 – <i>Miolo de Piccino de Elisa Mazzoli e Tatiana Gambetta</i>	70
Figura 38 – <i>Capa de Red, Blue, Yellow Shoe de Tana Hoban</i>	71
Figura 39 – <i>Miolo de Red, Blue, Yellow Shoe de Tana Hoban</i>	71
Figura 40 – <i>Miolo de My First Book of Baby Objects de Wonder House Books</i>	72
Figura 41 – <i>Miolo de My First Book of Baby Objects de Wonder House Books</i>	72
Figura 42 – <i>Capa de I Cestini dei Tesori de Chiara Arienti e Andrea Nastasi</i>	73
Figura 43 – <i>Miolo de I Cestini dei Tesori de Chiara Arienti e Andrea Nastasi</i>	73
Figura 44 – <i>Miolo de My First Book of Fruits de Wonder House Books</i>	74
Figura 45 – <i>Miolo de My First Book of Vegetables de Wonder House Books</i>	74

Figura 46 – <i>Capa de Estimação de Yoyo Studios</i>	75
Figura 47 – <i>Miolo de Estimação de Yoyo Studios</i>	75
Figura 48 – <i>Capa de Quinta de Yoyo Studios</i>	75
Figura 49 – <i>Miolo de Quinta de Yoyo Studios</i>	75
Figura 50 – <i>Capa de My First Book of Baby Animals de Wonder House Books</i>	76
Figura 51 – <i>Miolo de My First Book of Baby Animals de Wonder House Books</i>	76
Figura 52 – <i>Miolo de Animais Fofinhos de Gardner et al.</i>	77
Figura 53 – <i>Miolo de Animais Fofinhos de Gardner et al.</i>	77
Figura 54 – <i>Miolo de La Mia Giornata de Silvia D’Achille e Adria Villa</i>	78
Figura 55 – <i>Miolo de La Mia Giornata de Silvia D’Achille e Adria Villa</i>	78
Figura 56 – <i>Miolo de Mi Vesto de Silvia D’Achille e Adria Villa</i>	78
Figura 57 – <i>Miolo de Mi Vesto de Silvia D’Achille e Adria Villa</i>	78
Figura 58 – <i>Miolo de La Mia Casa de Silvia D’Achille e Adria Villa</i>	79
Figura 59 – <i>Miolo de La Mia Casa de Silvia D’Achille e Adria Villa</i>	79
Figura 60 – <i>Ilustrações de Ciccì Coccò de Bruno Munari e Enzo Arnone</i>	80
Figura 61 – <i>Ilustrações de Ciccì Coccò de Bruno Munari e Enzo Arnone</i>	80
Figura 62 – <i>Miolo de My First Body de Dorling Kindersley</i>	81
Figura 63 – <i>Miolo de My First Body de Dorling Kindersley</i>	81
Figura 64 – <i>Miolo de A Aranha e Eu de Fran Alonso e Manuel G. Vicente</i>	82
Figura 65 – <i>Miolo de A Aranha e Eu de Fran Alonso e Manuel G. Vicente</i>	82
Figura 66 – <i>Miolo de Il Viaggio di Piedino de Elisa Mazzoli e Marianna Balducci</i>	83
Figura 67 – <i>Miolo de Il Viaggio di Piedino de Elisa Mazzoli e Marianna Balducci</i>	83
Figura 68 – <i>Capa de As 100 Primeiras Palavras de Roger Priddy</i>	84
Figura 69 – <i>Miolo de As 100 Primeiras Palavras de Roger Priddy</i>	84
Figura 70 – <i>Capa de A Vida na Quinta de Fontaine et al.</i>	85

Figura 71 – <i>Miolo de A Vida na Quinta de Fontaine et al.</i>	85
Figura 72 – <i>Miolo de Imagier des Jouets de François Delebeque</i>	86
Figura 73 – <i>Miolo de Imagier des Jouets de François Delebeque</i>	86
Figura 74 – <i>Miolo de Imagier de la Plage de François Delebeque</i>	86
Figura 75 – <i>Miolo de Imagier de la Plage de François Delebeque</i>	86
Figura 76 – <i>Capa de Les Animaux de la Ferme de François Delebeque</i>	87
Figura 77 – <i>Miolo de Les Animaux de la Ferme de François Delebeque</i>	87
Figura 78 – <i>Capa de Mi vesto e Al lavoro de Helen Oxenbury</i>	89
Figura 79 – <i>Miolo de Mi vesto e Al lavoro de Helen Oxenbury</i>	89
Figura 80 – <i>Capa de Amici e Mi diverto de Helen Oxenbury</i>	89
Figura 81 – <i>Miolo de Amici e Mi diverto de Helen Oxenbury</i>	89
Figura 82 – <i>Capa de Vedo de Helen Oxenbury</i>	91
Figura 83 – <i>Miolo de Vedo de Helen Oxenbury</i>	91
Figura 84 – <i>Capa de Sento de Helen Oxenbury</i>	91
Figura 85 – <i>Miolo de Sento de Helen Oxenbury</i>	91
Figura 86 – <i>Capa de Tocco de Helen Oxenbury</i>	92
Figura 87 – <i>Miolo de Tocco de Helen Oxenbury</i>	92
Figura 88 – <i>Capa de Posso de Helen Oxenbury</i>	92
Figura 89 – <i>Miolo de Posso de Helen Oxenbury</i>	92
Figura 90 – <i>Capa de Juguetes de António Rubio e Óscar Villán</i>	93
Figura 91 – <i>Miolo de Juguetes de António Rubio e Óscar Villán</i>	93
Figura 92 – <i>Capa de Assim ou Assado? de María Pascual de la Torre</i>	94
Figura 93 – <i>Miolo de Assim ou Assado? de María Pascual de la Torre</i>	94
Figura 94 – <i>Capa de Boa Viagem Bebê! de Beatrice Alemagna</i>	95
Figura 95 – <i>Contracapa de Boa Viagem Bebê! de Beatrice Alemagna</i>	95

Figura 96 – <i>Capa de Mon Premier Imagier de Mizuho Fujisawa</i>	96
Figura 97 – <i>Miolo de Mon Premier Imagier de Mizuho Fujisawa</i>	96
Figura 98 – <i>Capa de Il Furetto Come Fa? De Elisa Mazzoli e Carlotta Passarini</i>	97
Figura 99 – <i>Miolo de Il Furetto Come Fa? De Elisa Mazzoli e Carlotta Passarini</i>	97
Figura 100 – <i>Miolo de Hello Baby! de Mem Fox e Steve Jenkins</i>	98
Figura 101 – <i>Miolo de Hello Baby! de Mem Fox e Steve Jenkins</i>	98
Figura 102 – <i>Capa de Uma Mãe é Como Uma Casa de Aurore Petit</i>	99
Figura 103 – <i>Miolo de Uma Mãe é Como Uma Casa de Aurore Petit</i>	99
Figura 104 – <i>Capa de Mia e o Balão de Komako Sakai</i>	100
Figura 105 – <i>Miolo de Mia e o Balão de Komako Sakai</i>	100
Figura 106 – <i>Capa de Mollan in Cucina de Lena Anderson</i>	101
Figura 107 – <i>Miolo de Mollan in Cucina de Lena Anderson</i>	101
Figura 108 – <i>Miolo de À ce soir! de Jeanne Ashbé</i>	102
Figura 109 – <i>Miolo de À ce soir! de Jeanne Ashbé</i>	102
Figura 110 – <i>Miolo de Ya sé vestirme sola de Elena Odriozola</i>	102
Figura 111 – <i>Miolo de Ya sé vestirme sola de Elena Odriozola</i>	102
Figura 112 – <i>Caixa de Fleurs! de Hervé Tullet</i>	104
Figura 113 – <i>Miolo de Fleurs! de Hervé Tullet</i>	104
Figura 114 – <i>Miolo de Coucou de Lucie Félix</i>	106
Figura 115 – <i>Miolo de Coucou de Lucie Félix</i>	106
Figura 116 – <i>Miolo de O Jogo das Luzes de Hervé Tullet</i>	107
Figura 117 – <i>Miolo de O Jogo das Luzes de Hervé Tullet</i>	107
Figura 118 – <i>Miolo de O jogo das Sombras de Hervé Tullet</i>	108
Figura 119 – <i>Miolo de O jogo das Sombras de Hervé Tullet</i>	108
Figura 120 – <i>Capa de Animal Gallery: Pop-up Paper Sculptures de David Pelham</i>	110

Figura 121 – <i>Miolo de Animal Gallery: Pop-up Paper Sculptures de David Pelham</i>	110
Figura 122 – <i>Capa de Pop-up Ocean de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock</i>	111
Figura 123 – <i>Miolo de Pop-up Ocean de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock</i>	111
Figura 124 – <i>Capa de Pop-up Things That Go! de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock</i>	111
Figura 125 – <i>Miolo de Pop-up Things That Go! de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock</i>	111
Figura 126 – <i>Capa de Spots & Stripes: Pop-up paper animals de David Pelham</i>	112
Figura 127 – <i>Miolo de Spots & Stripes: Pop-up paper animals de David Pelham</i>	112
Figura 128 – <i>Capa de Cão & Amigos de Rudolf Lukeš</i>	113
Figura 129 – <i>Miolo de Cão & Amigos de Rudolf Lukeš</i>	113
Figura 130 – <i>Miolo de A lagartinha muito comilona. O meu livro pop-up de Eric Carle</i>	114
Figura 131 – <i>Miolo de A lagartinha muito comilona. O meu livro pop-up de Eric Carle</i>	114
Figura 132 – <i>Capa de Vamos à caça do urso – livro pop-up de Michael Rosen e Helen Oxenbury</i>	115
Figura 133 – <i>Miolo de Vamos à caça do urso – livro pop-up de Michael Rosen e Helen Oxenbury</i>	115
Figura 134 – <i>Miolo de La Noisette de Anne-Florence Lemasson e Dominique Ehrhard</i>	116
Figura 135 – <i>Miolo de La Noisette de Anne-Florence Lemasson e Dominique Ehrhard</i>	116
Figura 136 – <i>Miolo de Leaves: an autumn pop-up book de Janet Lawler, Lindsay Dale-Scott e Yoojin Kim</i>	117

Figura 137 – *Miolo de Leaves: an autumn pop-up book de Janet Lawler, Lindsay*

Dale-Scott e Yoojin Kim

117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Resumo das Estruturas do Bulbo do Olho e das Suas Respetivas Funções.</i>	24
Tabela 2 – <i>Visual Development in Children from Age Zero to 4 Years</i>	44
Tabela 3 – <i>Tabela da Discriminação do Número de Participantes por Idade, Agrupados por Faixa Etária</i>	128
Tabela 4 – <i>Comentários à Questão 12 e à Subquestão 12.1</i>	140
Tabela 5 – <i>Comentários à Questão 13 e à Subquestão 13.1</i>	142
Tabela 6 – <i>Comentários à Questão 14 e à Subquestão 14.1</i>	152
Tabela 7 – <i>Comentários à Questão 15 e à Subquestão 15.1</i>	155
Tabela 8 – <i>Comentários à Questão 16 e à Subquestão 16.1</i>	158
Tabela 9 – <i>Comentários à Questão 17 e à Subquestão 17.1</i>	161

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Gênero dos(as) Participantes</i>	126
Gráfico 2 – <i>Faixas Etárias dos(as) Participantes</i>	127
Gráfico 3 – a) <i>Grau Acadêmico dos(as) Participantes</i> ; b) <i>Nº de Participantes por Formação Acadêmica</i>	128
Gráfico 4 – a) <i>Nº de Participantes por Tempo de Serviço</i> ; b) <i>Situação Profissional Atual dos(as) Participantes</i>	129
Gráfico 5 – <i>Nº de Respostas por Faixa Etária e nº de Crianças com Quem os(as) Participantes Tiveram e/ ou Têm Experiência Profissional em Contexto de Creche</i>	130
Gráfico 6 – <i>Nº de Respostas por Tipo de Instituição Onde os(as) Participantes Trabalharam e/ ou Trabalham em Contexto de Creche</i>	131
Gráfico 7 – <i>Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento em Literatura Infantil</i>	132
Gráfico 8 – <i>Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento em Neuroanatomia</i>	133
Gráfico 9 – <i>Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento em Psicofisiologia</i>	135
Gráfico 10 – <i>Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento Sobre o Desenvolvimento Visual na Primeira Infância</i>	137
Gráfico 11 – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração do Binómio Capacidades Visuais em Função da Idade das Crianças na Seleção dos Livros</i>	139

Gráfico 12 – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração da Tipologia Livros de Alto Contraste Para o Desenvolvimento Visual dos Bebés Nos Primeiros Meses de Vida</i>	141
Gráfico 13A – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Fotografias/ Ilustrações Realísticas Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações</i>	143
Gráfico 13B – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Ilustrações/ Imagens sobre Fundo neutro/ Monocromático Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações</i>	144
Gráfico 13C – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Ilustrações/ Imagens Nítidas e Compreensíveis Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações</i>	146
Gráfico 13D – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Ilustrações/ Imagens com Contornos Realçados com Linhas Pretas Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações</i>	147
Gráfico 13E – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Ilustrações/ Imagens com Figuras Inteiras Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações</i>	149
Gráfico 13F – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Ilustrações/ Imagens com Figuras Representadas no Ângulo de Visão da Criança Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações</i>	150
Gráfico 14A – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Elementos Transparentes e Coloridos Para a Percepção Visual das Cores</i>	152

Gráfico 14B – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Elementos Transparentes e Coloridos Para a Percepção das Formas</i>	153
Gráfico 15A – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros de Recortes Usados para Projeção de Sombras Numa Parede, no Escuro, com Recurso a uma Fonte Luminosa, Para a Visão Escotópica</i>	155
Gráfico 15B – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros de Recortes Usados Para Projeção de Sombras Numa Parede, no Escuro, Para a Percepção das Formas Grosseiras</i>	157
Gráfico 16A – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros Pop-up Para a Percepção das Formas Tridimensionais</i>	158
Gráfico 16B – <i>Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de livros Pop-up Para a Percepção dos Detalhes Visuais</i>	160

Resumo

O estudo desenvolvido no âmbito desta dissertação visou i) rever o estado da arte relativo ao desenvolvimento visual na primeira infância e às características/ tipologias de livros com enfoque no desenvolvimento visual nesta faixa etária; ii) selecionar um conjunto de livros com enfoque no desenvolvimento visual na primeira infância; iii) criar um questionário para o estudo de uma amostra de Educadores(as) de Infância no âmbito das práticas de seleção de livros com enfoque no desenvolvimento visual na primeira infância; iv) implementar o questionário e caracterizar essa amostra de educadores(as). O questionário, aplicado a uma amostra de 112 Educadores(as) de Infância que exerceram/ exercem funções em creche, é de cariz qualitativo, com exceção da informação recolhida relativamente à caracterização socioprofissional dos(as) participantes, sendo esta de carácter quantitativo e qualitativo. De um modo geral, no que diz respeito às práticas de seleção de livros, relativamente ao grau de importância atribuído ao binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* da criança e às tipologias e características de livros que promovem determinadas capacidades visuais, os resultados revelam que uma média de 76% dos(as) participantes considera essas questões entre *Importante* e *Muito importante*, verificando-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essas questões são consideradas na prática de seleção de livros, sendo que 58% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*. Com os resultados deste estudo, verifica-se que existe ainda oportunidade de melhoria, tanto ao nível da produção editorial, como ao nível da mobilização de mais e melhores recursos em contexto de creche.

Palavras-chave: Seleção de livros; Desenvolvimento visual; Educadores(as) de Infância; Creche.

Abstract

The study developed within the scope of this dissertation aimed i) to review the state of the art regarding visual development in early childhood and the characteristics/ typologies of books focusing on visual development in this age group; ii) to select a set of books focusing on visual development in early childhood; iii) to create a questionnaire to study a sample of Nursery School Teachers within the scope of book selection practices with a focus on visual development in early childhood; iv) to implement the questionnaire and characterize this sample of teachers. The questionnaire, applied to a sample of 112 teachers who worked/ works in a nursery school, is qualitative, except for socio-professional information, which is quantitative and qualitative. In general, with regard to book selection practices, concerning the degree of importance attributed to the *Visual Capabilities* binomial depending on the child's *Age* and the typologies and characteristics of books that promote certain visual abilities, the results reveal that, in average, 76% of participants consider these issues to be between *Important* and *Very important*, verifying a correspondence between the high level of importance attributed and the frequency with which these issues are considered in the practice of book selection, with 58% of participants reporting between *Often* and *Always*. This study shows that there is still an opportunity for improvement, both in terms of editorial production and in terms of mobilizing more and better resources in the nursery school context.

Keywords: Book selection; Visual development; Nursery School Teachers; Nursery School.

PARTE I - INTRODUÇÃO

A primeira infância corresponde a uma etapa crucial para o desenvolvimento visual. Para que as capacidades visuais se desenvolvam em função da idade esperada, é necessário que o(a) Educador(a) de Infância que exerce funções em contexto de creche forneça estímulos visuais adequados aos(às) bebés/ crianças. Entre estes estímulos visuais, os livros destinados às crianças até aos três anos de vida podem ser um válido instrumento de estimulação visual. É importante, portanto, que os(as) educadores(as) tenham conhecimento das potencialidades do livro neste âmbito, assim como da importância de aprender a selecionar livros de qualidade que possam efetivamente promover o desenvolvimento visual do pré-leitor.

Este estudo surgiu do interesse em realizar uma seleção de livros com qualidade estética/ visual que possam promover o desenvolvimento das capacidades visuais na primeira infância, assim como identificar e caracterizar a auto percepção de uma amostra de Educadores(as) de Infância no âmbito da seleção de livros com enfoque no desenvolvimento visual desta faixa etária, dado não terem sido encontrados estudos que abordassem a temática em questão.

De acordo com os estudos revistos no enquadramento teórico deste trabalho, considerou-se pertinente estudar a seguinte problemática: *Qual é a auto percepção dos(as) Educadores(as) de Infância, no âmbito das práticas de seleção de livros para a primeira infância, com enfoque no desenvolvimento visual?*

Em relação com a questão de investigação enunciada, neste estudo pretendeu-se responder às seguintes questões igualmente relevantes:

- *Quais as características socioprofissionais da amostra de Educadores(as) de Infância participantes neste estudo?*

- *Qual a autopercepção relativa à formação e ao grau do conhecimento nos domínios – Literatura Infantil, Neuroanatomia, Psicofisiologia e Desenvolvimento visual na primeira infância – relacionados com o âmbito deste estudo?*
- *Qual a autopercepção relativa ao grau de importância e à frequência na prática de seleção de livros com enfoque no desenvolvimento visual na primeira infância?*

Por conseguinte, nesta dissertação pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos:

- Rever o estado da arte relativo ao desenvolvimento visual na primeira infância e às características/ tipologias de livros com enfoque no desenvolvimento visual nesta faixa etária;
- Selecionar um conjunto de livros com enfoque no desenvolvimento visual na primeira infância;
- Criar um questionário para o estudo de uma amostra de Educadores(as) de Infância no âmbito das práticas de seleção de livros com enfoque no desenvolvimento visual na primeira infância;
- Implementar o questionário e caracterizar essa amostra de educadores(as).

Estruturalmente esta dissertação encontra-se dividida em quatro partes. A primeira parte, “Introdução”, inclui informações de carácter geral sobre a importância e a contextualização do tema em estudo, indicando, ainda, a justificação do trabalho, a problemática, as questões de investigação e os objetivos.

A segunda parte, correspondente ao enquadramento teórico, é composta por três capítulos. O capítulo I consiste numa contextualização sobre o mundo editorial destinado ao pré-leitor visual na primeira infância, no qual é realizada uma abordagem aos conceitos de leitura, de

literacia emergente e do perfil de pré-leitor, assim como aos domínios da Literatura Infantil, da pré-literatura e do livro-objeto.

No capítulo II, “Sistema visual”, apresenta-se a anatomofisiologia das estruturas do bulbo do olho, a formação de imagens claras de objetos na retina, as vias visuais (processamento das informações visuais na retina, via encefálica e campos visuais), a implicação do sistema motor (muscular) no mecanismo da visão, a relação entre percepção visual, atenção e memória, o desenvolvimento visual na primeira infância e a importância da visão para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

No capítulo III é realizada uma correlação entre o desenvolvimento visual na primeira infância e algumas tipologias/ características de livros existentes no mercado editorial que podem promover o desenvolvimento visual nesta faixa etária, com base na literatura existente neste âmbito de estudo. Foram consideradas as seguintes tipologias editoriais: livros de alto contraste; livros com imagens/ ilustrações fotográficas e realísticas; livros com elementos transparentes e coloridos (em folhas de acetato); livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede; livros *pop-up*. Para cada tipologia editorial foram selecionadas várias obras nacionais e estrangeiras, consideradas de qualidade no que diz respeito à componente ilustrativa/ gráfica.

A terceira parte, “Processo de metodologia de investigação”, inclui dois capítulos: no capítulo IV é especificado o tipo de estudo, as opções metodológicas, o plano de investigação, o contexto e os participantes, bem como as questões éticas de investigação e o instrumento de recolha de dados; no capítulo V faz-se a apresentação e a discussão dos resultados.

Finalmente, na quarta parte, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas que suportam esta investigação e o anexo.

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O MUNDO EDITORIAL DESTINADO AO PRÉ-LEITOR VISUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

1.1. Leitura, literacia emergente e perfil de pré-leitor

De acordo com Costa, Pegado e Ávila (2008, citados por Alçada, 2022, p. 10), “as sociedades contemporâneas utilizam a escrita como instrumento basilar da cultura e da ciência, da atividade económica e política, da comunicação, da vida quotidiana, o que coloca a leitura “no centro das competências chave indispensáveis aos cidadãos do século XXI” (Eurydice, 2011; EU, 2019, citados por Alçada, 2022, p. 10)

Com efeito, Alçada (2022) considera a leitura “(...) uma permanente fonte de aprendizagem e conhecimento, permitindo o desenvolvimento pessoal nas suas dimensões intelectual, ética, cívica, estética, com efeitos multiplicadores do potencial humano” (p. 10). No mesmo sentido, Lahire (1993, 2003, citado por Alçada, 2022), chama a atenção para o facto de “a leitura, além de potenciar a aquisição de informação, constituir um instrumento essencial da reflexão crítica, com efeitos no modo como a pessoa analisa o passado, como antecipa o futuro e como toma decisões” (p. 10). Por outro lado, à complexa competência da leitura está associado o conceito de literacia de leitura, que consiste na capacidade de usar o poder de ler na vida quotidiana “(...) para a reflexão crítica, para resolver os desafios presentes na sociedade contemporânea e ainda para a consciência cívica e para o desenvolvimento económico e social” (UNESCO, 2006, citada por Alçada, 2022, p. 11).

Vários anos antes de serem capazes de ler autonomamente, ou seja, desde o nascimento até cerca dos sete a nove anos de idade, as crianças desenvolvem “(...) um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita (...)” (Alçada, 2022,

p.11), denominados de literacia emergente, que são considerados os pré-requisitos para a aprendizagem formal da leitura.

A este respeito, Albright et al. (2010, citados por Vila & Ramos, 2017) referem que

Os comportamentos associados à leitura precoce vão-se desenvolvendo ao longo dos anos, e incluem uma particular postura física do corpo e dos braços, a atenção ao livro, a concentração e a calma necessárias à leitura, o movimento sequencial e a observação faseada da informação que elas contêm, seguindo o princípio lógico da lateralidade, a identificação das imagens e do que elas representam, a distinção entre as imagens e o texto, a verbalização e o desenvolvimento da linguagem oral, a criação de representações cada vez mais verdadeiras sobre os livros e os seus conteúdos, a consciência silábica e fonológica, o princípio alfabético da língua escrita, o reconhecimento de diferentes letras, entre outras. (p. 96)

Neste sentido, verifica-se que o contacto precoce e assíduo com os livros e a leitura favorece e antecipa a aquisição dos comportamentos de literacia emergente (Sannipoli, 2017), devendo, por isso, ser promovido tanto no contexto familiar da criança, como no contexto de creche.

Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt e Holland (2015, citados por Sannipoli, 2017) têm demonstrado nos seus estudos multidisciplinares que, quando expostas à prática da leitura em voz alta realizada por um adulto, se ativam nas crianças áreas cerebrais no hemisfério esquerdo responsáveis pela compreensão narrativa. Partindo do pressuposto de que ler não se limita apenas a decifrar um código escrito, mas sim interpretar e compreender o seu significado, a criança, durante a primeira infância, apesar de não saber ler no sentido formal do termo, pode ser considerada um leitor-ouvinte, no sentido que consegue extrair o significado da história ouvida através da mediação do adulto.

Segundo Ramos e Silva (2014), organizando a atividade da leitura em voz alta em três fases distintas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, o(a) Educador(a) de Infância que trabalha na valência de creche facilita o processo interpretativo da criança:

A pré-leitura caracteriza-se pela introdução e apresentação do livro, assim como pela criação de expectativas, captando a atenção e o interesse da criança e preparando a compreensão. A leitura poderá ser acompanhada por orientações, questões e diálogos que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão. (...) Na fase da pós-leitura, que pode incluir uma releitura com vista a pedir comentários ou intervenções das crianças, pretende-se que as orientações do adulto tenham em vista o reforço da compreensão e da sistematização da compreensão (...). (pp. 152-153)

De uma forma geral, pode-se afirmar que, durante a primeira infância, a criança lê recorrendo aos sentidos: a visão, a audição, o paladar, o olfato e o tato. É precisamente sobre a primeira modalidade, a leitura visual, que se focaliza a atenção neste estudo.

De acordo com a equipa responsável pelo projeto Gulbenkian/ Casa da Leitura (informação disponível para consulta no portal <http://www.casadaleitura.org/>), as crianças com idade anterior “(...) à entrada no ensino formal da leitura e da escrita (1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico) e as que, no 1º ano, ainda não acederam à leitura”, enquadram-se no perfil de pré-leitores, sendo consideradas

Crianças em fases distintas de aproximação à leitura, que podem usufruir do livro através das imagens e da repetida recriação de leituras. Se algumas tratam ainda o livro como brinquedo, outras sabem que encontram ali algo mais e solicitam, por isso, ajuda ao adulto.

As crianças até aos três anos de idade pertencem, portanto, ao perfil de pré-leitores e os livros a elas destinados são caracterizados por uma componente dominante de imagens e ilustrações. Considerando que a visão é o sentido responsável pela perceção de imagens, compreende-se a importância de o(a) educador(a) que trabalha em creche selecionar livros

adequados às capacidades visuais da criança em função da sua idade, quer em termos de qualidade, quer em termos de variedade.

Posto isto, pretende-se, na componente teórica deste estudo, especificar as características das imagens/ ilustrações, assim como seleccionar as tipologias de livros que se podem considerar mais apropriadas para estimular o desenvolvimento visual dos bebés e das crianças até aos três anos de idade.

A este respeito, foram seleccionadas tanto obras de Literatura Infantil, como obras que se enquadraram no domínio da pré-literatura, com maior investimento na componente visual, em detrimento de uma linguagem literária. Para tal, considera-se oportuno realizar, nas páginas seguintes deste capítulo, uma abordagem geral aos domínios a que pertencem os livros seleccionados, que sirva de premissa ao terceiro capítulo, envolvendo desde a Literatura Infantil à categoria dos livros-objeto.

1.2. Domínio da Literatura Infantil

A Literatura Infantil é um ramo da literatura cujos potenciais destinatários são as crianças. Contudo, de acordo com Shavit (1986, citada por Azevedo, 2004), importa considerar que os textos da Literatura Infantil preveem, para além do leitor-modelo criança, também o leitor-modelo adulto:

Assumindo o papel de mediador, por excelência, na relação da criança com o texto – uma vez que a esta não lhe é reconhecida, pelo menos nas primeiras idades, a autonomia e o sentido crítico necessários para seleccionar e adquirir os textos que vai ler –, compete ao leitor adulto proporcionar à criança o acesso a textos literários de qualidade, único meio de assegurar a aquisição e o fomento de uma adequada competência literária. (pp. 317-318)

Ainda segundo Cunha (1997, p. 28, citada por Vergopalan & Azevedo, 2015, p. 3077),

(...) a literatura infantil não só existe como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade como ocorra com qualquer obra) pelo adulto: ela *é também* para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, *só serve* a eles. É, portanto, menos abrangente do que a infantil.

Durante a Idade Média circulavam, entre os populares, os contos da tradição oral que serviam para entreter o público adulto (Dill & Kirchner, 2015). Neste período histórico, a criança não era “(...) vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura” (Ariès, 1981, citado por Lins et al., 2014, p. 128), que participava em muitas atividades dos adultos, inclusive a audição de histórias não propriamente adequadas à sua idade. De facto, não existia na altura uma literatura específica para o público infantil.

O investigador francês Philippe Ariès considera na sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, que o conceito de infância, ou seja, a consciência da particularidade infantil, foi socialmente construído em tempos recentes, especificamente na Idade Moderna (Lins et al., 2014). De acordo com Silva e Gonçalves (2020),

Em meio às transformações sociais, tendo em vista a decadência do feudalismo e a ascensão da burguesia, a conceção de família passou a ser unicelular (...). Nesse momento, a infância começa a ser valorizada como faixa etária diferenciada da fase adulta, tendo a criança como um indivíduo que requer uma atenção especial. Dessa forma, houve a necessidade também de se pensar na literatura adequada para esta faixa etária, surgindo, assim, a Literatura Infantil, especialmente na Europa (...). (p. 5)

De acordo com numerosos estudiosos da história da leitura e da literatura infantil, as primeiras obras de Literatura Infantil, que surgiram em França, durante a segunda metade do século XVII, foram as *Fábulas* (1668) de Jean de La Fontaine, os *Contos da Mamãe Gansa*

(1691- 1697) de Charles Perrault, os *Contos de Fadas* (8 volumes, 1696- 1699) de Madame D'Aulnoy e *As aventuras de Telémaco* (1699) de François Fénelon (Coelho, 2010, citada por Amarala et al., 2021). Com efeito, o escritor francês Charles Perrault é considerado o precursor da Literatura Infantil, por ter realizado uma recolha e adaptação de contos e lendas da Idade Média, “(...) constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil” (Cademartori, 1987, p. 33, citada por Dill & Kirchner, 2015, p. 3).

Com o passar dos tempos, foram compostas, em várias partes do mundo, obras que constituem os clássicos da Literatura Infantil mundial:

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (*João e Maria, Rapunzel*), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (*O patinho feio, Os trajes do imperador*), o italiano Carlo Collodi (*Pinóquio*), o inglês Lewis Carrol (*Alice no país das maravilhas*), o americano Frank Baum (*O mágico de Oz*), o escocês James Barrie (*Peter Pan*) constituem-se em padrões da literatura infantil. (Cademartori, 1987, pp. 33-34 citada por Silva & Gonçalves, 2020, p. 6)

Apesar de se encontrar uma intenção moralizante já nos contos de fadas de Perrault, vale ressaltar que a leitura de textos literários tem como finalidade “o prazer de ler por ler” (Ramos & Silva, 2014, p. 151), ou seja, é uma leitura de diversão, que proporciona uma experiência estética, provocando emoções e sentimentos. Trata-se, portanto, de uma leitura que se afasta da leitura como atividade utilitária e com fins instrutivos.

Contudo, ocorre considerar que a Literatura Infantil contribui, ainda que indiretamente, para a formação das crianças. De uma forma geral, pode-se dizer que a Literatura Infantil representa um “(...) meio de formação humana (...)”, enquanto “(...) faculta a assimilação de valores essenciais à vida” (Ramos et al., 2018, p. 110); possibilita à criança uma maior compreensão de si e do mundo que a rodeia (Brasil & Gelais, 2017), estimula o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação, a

linguagem (Mukhina, 1996; Zaporozhets, 1987, citados por Ramos et al., 2018), entre outros aspetos.

Recorrendo às palavras de Vitor Manuel de Aguiar e Silva, a Literatura Infantil inicia a criança “(...) à descoberta das potencialidades expressivas da língua, em particular naquilo que se refere à sua dimensão lúdica e criativa” (Silva, 1981, citado por Azevedo, 2004, p. 317).

Em contexto de creche, a motivação para a leitura literária pode ser promovida pela audição, animação e exploração de textos que atraem as crianças pela sua componente rítmica e melódica. É o caso, por exemplo, das rimas infantis, que pertencem à literatura tradicional de transmissão oral, assim como das canções de berço/ cantigas de embalar, dos trava-línguas e das lengalengas, que integram as formas poético-líricas (Ramos & Silva, 2014; Silva, 2021).

No que se refere ao âmbito da Literatura Infantil, a seleção de livros que se propõe neste estudo inclui pequenas narrativas poéticas e alguns clássicos da Literatura Infantil contemporânea, tanto na edição tradicional ou cartonada, como em formato de livro-objeto. Os exemplares selecionados possuem uma componente visual e material que se considera poderem contribuir para a promoção do desenvolvimento visual na primeira infância.

A decisão de incluir no *corpus* selecionado algumas obras consagradas da Literatura Infantil contemporânea pretende, também, sublinhar a importância que o contacto do pré-leitor com as pequenas narrativas reveste na formação da sua “(...) competência literária inicial que integra um domínio de esquemas sequenciais ou de personagens diversificadas e dos seus retratos (Ramos & Silva, 2014, p. 156).

O *corpus* selecionado inclui, como mencionado, tanto obras de Literatura Infantil, como obras que não se podem designar como tal. Por isso, considera-se oportuno esclarecer brevemente as características peculiares da literatura ou do texto literário.

Segundo Reis (1995, citado por Silva, 2017, p. 43),

(...) o texto literário configura um universo ficcional, evidencia uma coerência semântica e técnico compositiva, sendo também uma entidade pluristratificada

(isto é, é constituída por diversos níveis de expressão) e compreendendo uma dimensão virtualmente intertextual (na medida em que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projetam).

O autor do texto literário, tendo como principal objetivo entreter ou emocionar o leitor, recorre a uma “(...) construcción semiótica (...) que se caracteriza fundamentalmente polo uso dunha linguaxe connotativa (...)” (Roig Rechou & Cortizas, 2020, p. 92), em que as palavras, para além do significado literal, adquirem outros sentidos em função do contexto (Feres, 2014). Assim, a linguagem passa a ser elaborada de forma artística, surgindo no texto figuras de estilo, tais como metáforas, aliterações, assonâncias, onomatopeias, entre outras, que, para além de provocar humor, ironia (Feres, 2014) e vários tipos de emoções no leitor, o ajudam na memorização da narração (Çer, 2016), assim como na realização de inferências, deduções e antecipações.

1.3. Domínio da pré-literatura

A maior parte das obras seleccionadas para este estudo convocam uma problematização sobre a sua designação como Literatura Infantil, por não se adequarem aos critérios literários acima mencionados. Em contrapartida, são livros cuja componente imagética/ ilustrativa e material tem características que se considera poderem promover o desenvolvimento visual na primeira infância, que serão analisadas no terceiro capítulo deste trabalho.

De uma forma geral, trata-se de obras de pré-literatura enquanto

(...) preparan para a lectura literaria, obxectivo da Literatura. (...) Se realizan con fins formativo-didáctico, como un apoio à lectoescritura, aos coñecementos xerais que as sociedades, en cada momento, consideran necesarios para que se inicie a nenez no manexo do libro e para activar a imaxinación, habelencias e comportamento co fin de conformar as enciclopedias individuais dos novos. (Roig Rechou & Cortizas, 2020, p. 91)

Na verdade, inserem-se no grupo dos livros de conhecimento ou de saber, também denominados livros formativos ou informativos, livros de conceitos, livros enumerativos ou acumulativos (Silva, 2017), através dos quais se pretende “«demonstrar racionalmente», em contraposição àqueles em que se intenta «mostrar emotivamente»” (Duran, 2002, citado por Silva, 2017, p. 44). No mesmo sentido, Duke (2000, citado por Strouse et al., 2018) refere que os livros informativos “(...) are realistic non-fiction books that are designed to convey information about the natural and social worlds” (p. 8). Ainda segundo Bastos (1999, p. 250, citada por Silva, 2017), o conteúdo dos livros formativos ou informativos

está mais vocacionado para a transmissão de elementos informativos e de divulgação sobre o mundo, no qual a criança-leitor se insere, podendo (...): ser uma lista de imagens – caso dos livros-alfabeto ou sobre objetos do quotidiano – ou uma narração – caso dos livros que retratam situações do quotidiano, com uma certa sequência cronológica. (p. 44)

No texto deste tipo de livros, o autor recorre a uma linguagem denotativa, em que as palavras são utilizadas no seu sentido literal, para que a informação transmitida seja interpretada de forma correta pelo pré-leitor. Trata-se, portanto, de uma linguagem clara e objetiva que em muito se afasta da linguagem conotativa, profusamente presente nos textos literários.

Em seguida, apresentar-se-á uma tipologia da produção editorial que se considera dar um contributo importante na promoção do desenvolvimento visual das crianças até aos três anos de idade: o livro-objeto, formato que associa os domínios da Literatura Infantil e da pré-literatura.

1.4. Livro-objeto

De acordo com Silveira (2001, p. 122, citado por Debus & Spengler, 2019, p. 121),

(...) o livro é um objeto no sentido genérico, uma coisa que pode ser apreendida pela perceção ou pelo pensamento. Sendo material e ocupando um lugar no espaço, tem nas três dimensões a principal característica de ser um corpo físico

matemático. Como corpo, portanto, possui a propriedade de causar impressões e estímulos nos seres humanos.

No caso específico do livro-objeto, este situa-se, segundo Rodrigues (2019), “(...) num limbo entre o livro de artista e o livro-brinquedo (ou livro-jogo), entre o artefacto e o objeto lúdico” (p. 181). Nicolajeva (2008, p. 67, citada por Martins & Silva, 2022b, p. 4) assevera que

in postmodern aesthetics, the boundary between art and artifact becomes vague. A vast output of products nowadays lies in the borderline between books and toys, employing cut-outs, flaps, and other purely material elements that add to the playful dynamics and demand a certain degree of interaction to engage the viewers and make them cocreators.

A materialidade que caracteriza, de uma forma geral, a edição para a infância contemporânea (Martins & Silva, 2022a), é a componente que mais aproxima o pré-leitor do livro-objeto. Paiva (2013, pp. 99-100, citada por Martins & Silva, 2022b, pp. 6-7) explicita que o livro-objeto “move a criança a querer experienciá-lo por aspetos instigantes ou convidativamente imperdíveis para a idade – morder, cheirar, pegar, apertar, balançar, rodar, dentre outros –, o que promove iniciativas espontâneas de manuseio, revisitação (brincar de novo), aprendizado exploratório”.

A ludicidade, a materialidade, a capacidade de surpreender a cada virar de página com efeitos especiais (Martins & Silva, 2021) e a leitura multissensorial são todos aspetos que caracterizam o livro-objeto, possibilitando ao pré-leitor uma experiência de leitura muito mais enriquecedora, se comparada com as modalidades de leitura oferecidas pelo livro tradicional.

Segundo Azevedo (2021, p. 7),

Não nascemos leitores, tal como não nascemos não leitores. Fazemo-nos leitores em função das experiências gratificantes que temos com a leitura. Por esta razão é tão importante que, desde uma idade precoce, (...) a criança seja familiarizada com hábitos e práticas de leitura que representam experiências gratificantes.

De acordo com Ramos e Silva (2014),

(...) a vertente lúdica, primeiro passo para a leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e a leitura. Para a criança, o livro começa por ser um brinquedo e a leitura um jogo. Esta “atitude” garante a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler. (p. 154)

A interação física/ sensorial com os elementos materiais que compõem o livro-objeto será de fundamental importância para inserir o pré-leitor “(...) nos rituais de leitura: virar as páginas do livro, abrir e fechá-lo, enfim gestos iniciantes que se constituem mais tarde em práticas permanentes” (Debus & Silveira, 2017, p. 146).

A apropriação física do livro-objeto, que de uma forma geral reflete a imagem de criança que o professor italiano Loris Malaguzzi (1994, 1998, citado por Lino, 2018) defende como ser ativo, competente e capaz de aprender e de se desenvolver através da interação com os materiais e os objetos, contribui para “(...) a sua relação afetiva e efetiva com o objeto livro” (Debus & Silveira, 2017, p. 150). Muitas vezes, de facto, os leitores mais pequenos “(...) adotam estes livros como “objetos transicionais”, criando com eles laços afetivos e emocionais fortes, em consequência do investimento imaginário que realizam” (Ramos, 2017, p. 68).

A história dos livros-objeto, também designados em inglês por *movable books*, parece remontar ao século XIII, quando o monge beneditino Matthew Paris incluiu um elemento móvel, denominado *volvelle* ou disco/ roda giratória, na sua obra intitulada *Chronica Majora*. O mesmo dispositivo móvel continuou a ser utilizado, no domínio da teologia, pelo autor Ramón Llull na obra *Ars Magna* (1275), para “gerar um variado número de combinações de ideias (...) que tinham por intencionalidade a conversão ao Cristianismo” (Martins, 2017, p. 27). O *volvelle* foi utilizado também no âmbito da astronomia no livro *Cosmographie*, publicado em 1524 pelo professor Pierre Apian.

Sucessivamente, durante o século XVI, foram introduzidos os livros com abas, designados em inglês por *flap books*, com o intuito de facilitar o estudo da anatomia humana.

Estes livros eram constituídos por “(...) pedaços de papel colados a ilustrações do corpo humano, que, uma vez levantados, revelavam partes internas deste” (Martins, 2017, p. 27).

Compreende-se, desta forma, que os primeiros livros-objeto tivessem um propósito educativo e fossem destinados exclusivamente a um público adulto. Foi somente no século XVIII, época em que as crianças deixaram de ser vistas como adultos em miniatura, dando origem à Literatura Infantil, que o mercado editorial começou a investir na produção de livros-objeto destinados a um público mais jovem (Martins & Silva, 2020).

O primeiro livro-objeto de potencial recepção infantil terá sido publicado pelo editor inglês Robert Sayer, por volta de 1765, introduzindo no mercado editorial os livros “*turn-up, metamorphoses books*, também conhecidos por *Harlequinades*, (...) porque a personagem teatral *Harlequin* era a figura central em muitos deles (...)” (Martins, 2017, pp. 27-28). A partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, surgiram os livros túnel (ou *peep-show-books*) e os livros com bonecas de papel (ou *paper doll books*), chegando à segunda década do século XX com a introdução dos livros *pop-up*, seguidos pelos livros-carrossel (ou *carousel books*) na terceira década do mesmo século (Martins, 2017).

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento da produção editorial em redor do livro-objeto, “(...) em variedade e quantidade, possivelmente em resposta ao crescimento do livro em suporte digital” (Kaiser, 2015, citado por Ramos, 2019, p. 16), “apostando no regresso à valorização do livro físico, cuja materialidade é determinante no próprio processo de leitura” (Ramos, 2019, p. 16).

Segundo referem Pelachaud (2010, 2016), Trebbi (2012) e Sánchez (2015, citados por Silva & Roig Rechou, 2019, pp. 85-86),

(...) os livros-objeto contemplam quer a exploração de jogos de movimento ou de transformação de imagens pelo recurso a estratégias bidimensionais ou planas (por exemplo, no caso dos livros *pull-the-tab*, livros *lift-the-flap*), quer a construção de sistemas tridimensionais (como os livros *pop-up* que variam entre

os de uma única peça ou os de peças adicionadas), ou a exploração de modos diversos e atípicos de encadernação (como sucede por exemplo com os *flip-book*, os livros *mix-and-match* ou os livros-acordeão), quer, ainda, o uso de materiais invulgares (com evidentes consequências do ponto de vista semântico ou do significado global da publicação), porque se desviam do modelo mais comum/convencional do livro (como no caso dos livros tácteis, dos livros sonoros, livros olfativos, livros-fantoches, por exemplo).

A maior parte dos livros-objeto seleccionados neste estudo enquadra-se no domínio da pré-literatura, enquanto uma minoria se enquadra no âmbito da Literatura Infantil.

Os livros-objeto que se enquadram no domínio da pré-literatura têm como objetivo informar ou transmitir os primeiros conceitos, como as cores, as formas, os animais, entre outros. Neste caso têm sido seleccionados livros de pano, livros acordeão, livros com elementos transparentes e coloridos em folhas de acetato, livros-jogo/ adivinha com recortes, livros com abas para levantar (em inglês *lift-the-flap*) e livros *pop-up* com uma componente pictórica/gráfica que se considera poderem favorecer o desenvolvimento visual na primeira infância.

Relativamente aos livros-objeto que se enquadram no domínio da Literatura Infantil, tem-se optado por edições *pop-up* de algumas obras consagradas como clássicos contemporâneos deste género literário. Trata-se de livros-álbum narrativos em que se verifica uma interação entre três sistemas narrativos: o texto, as ilustrações e o projeto gráfico (Azevedo, 2005, citado por Navas, 2019). Estas obras permitem uma apreciação estético-literária, dado que os conflitos nelas veiculados

(...) mobilizam medos, alegrias e sentimentos que, muitas vezes, os pequeninos ainda não conseguem expressar oralmente, mas por meio da escuta e da interação com o livro – palavras e imagens em materialidades – constroem a leitura em sentidos múltiplos e a significação do mundo ao seu redor. (Ramos et al., 2018, p. 111)

Segundo Perrot (2002, pp. 34-35, citado por Debus & Silveira, 2017, p. 147), “as formas que esses livros assumem realçam e estimulam o gosto pela leitura, por prenderem o leitor ao prazer do mundo encantado das surpresas literárias”.

Para fins deste estudo, mais do que à componente verbal, será dada ênfase às potencialidades da componente pictórica/gráfica dos livros *pop-up* para a promoção das capacidades visuais das crianças até aos três anos de idade.

Para seleccionar livros de qualidade que possam promover o desenvolvimento visual nesta faixa etária, considera-se importante que o(a) Educador(a) de Infância que trabalha em creche possua conhecimentos no âmbito da anatomofisiologia da visão, do desenvolvimento visual na primeira infância, assim como no que diz respeito à importância da visão no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, aspetos que serão aprofundados no segundo capítulo.

CAPÍTULO II – SISTEMA VISUAL

O sistema visual é composto pelos olhos, as estruturas acessórias (pálpebras, conjuntivas, cílios, sobrancelhas, aparelho lacrimal e músculos extrínsecos dos olhos), os nervos, as vias óticas e o córtex visual (Seeley et al., 2005).

2.1. Anatomofisiologia das estruturas do bulbo do olho

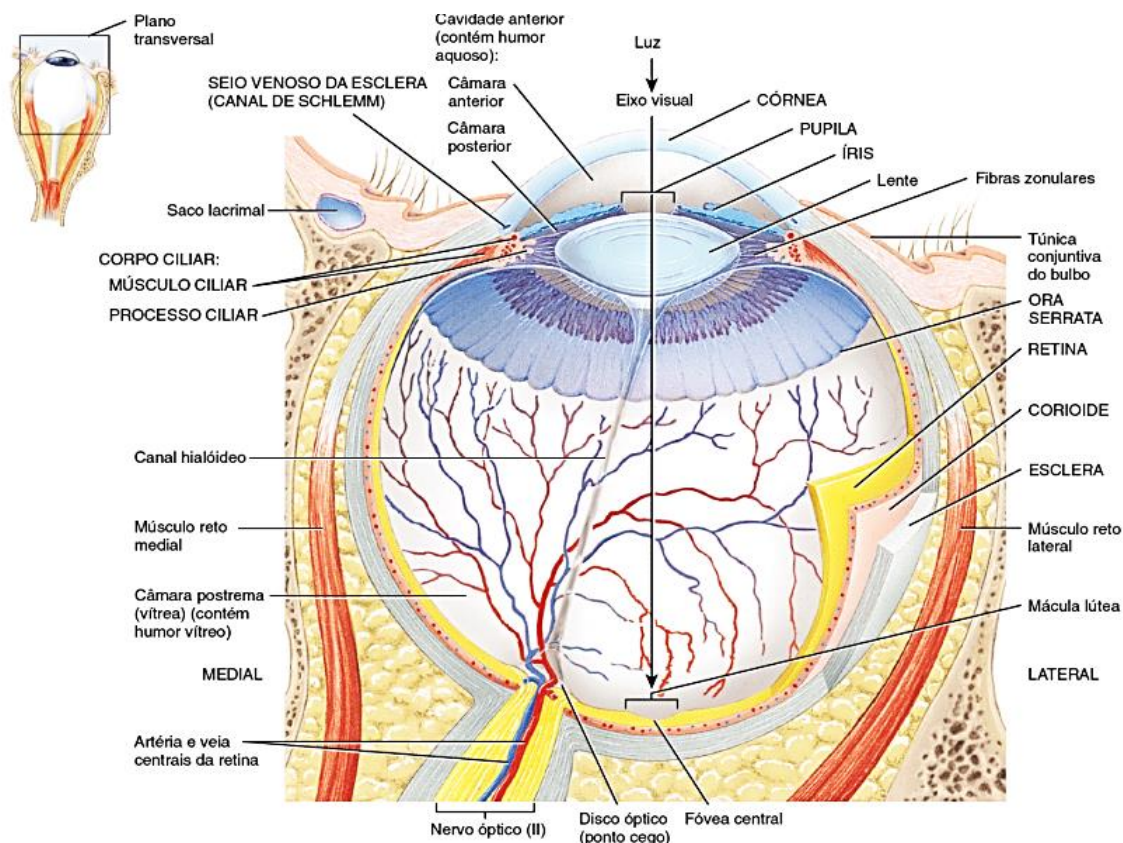
Os olhos humanos começam o seu desenvolvimento aproximadamente 22 dias após a fertilização e surgem a partir das paredes laterais do ectoderma do prosencéfalo (Tortora & Derrickson, 2016).

Os olhos encontram-se localizados nas órbitas, sendo estas depressões ósseas do crânio. Anatomicamente a parede do bulbo do olho é composta por três camadas: a túnica fibrosa, a

túnica vascular e a túnica interna (retina), cujos componentes podem ser observados na figura 1.

Figura 1

Vista Superior do Corte Transversal do Bulbo do Olho Direito



Fonte: Tortora & Derrickson. 2016, p. 795

A túnica fibrosa, a camada superficial do bulbo do olho, é formada pela córnea anterior e pela esclera posterior. A córnea é um revestimento transparente que cobre a íris colorida. Externamente é formada por epitélio pavimentoso estratificado e internamente por epitélio pavimentoso simples, sendo constituída no meio por fibras de colagénio e fibroblastos. A córnea, devido à sua curvatura e transparência, ajuda a focar a luz na retina, sendo, portanto, a sua função principal a de receber e refratar a luz (Tortora & Derrickson, 2016), para além de proteger a estrutura ocular contra corpos estranhos. A esclera, também conhecida como “branco

do olho”, é uma camada de tecido conjuntivo denso, composto principalmente por fibras de colagénio e fibroblastos, que cobre todo o bulbo do olho, à exceção da córnea. Tem como principais funções atribuir o formato (e a manutenção do formato) ao bulbo do olho, devido à sua estrutura rígida; proteger as suas partes internas e agir “(...) como um local de fixação para os músculos extrínsecos do bulbo do olho” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 795).

A túnica vascular (ou úvea), a camada média do bulbo do olho, é formada pela corioide, o corpo ciliar e a íris. A corioide representa a parte posterior da túnica vascular; encontra-se localizada entre a esclera e a retina e reveste a maior parte da superfície interna da esclera. Possui numerosos vasos sanguíneos que nutrem a superfície externa da retina, e contém melanócitos que produzem o pigmento melanina, que confere a esta camada uma cor castanho-escura. “A melanina na corioide absorve os raios solares dispersos, evitando a reflexão e a dispersão da luz dentro do bulbo do olho. Como resultado, a imagem que chega à retina pela córnea e pela lente permanece nítida e clara” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 795).

O corpo ciliar constitui a parte anterior da túnica vascular e, tal como a corioide, contém melanócitos que produzem o pigmento melanina, conferindo-lhe uma cor castanho-escura. O corpo ciliar é composto pelos processos ciliares e pelo músculo ciliar. Os processos ciliares “são protrusões ou pregas na face interna do corpo ciliar. Eles contêm capilares sanguíneos que secretam o humor aquoso” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 796). O músculo ciliar, por sua vez, contraindo ou relaxando, modifica o formato da lente, fazendo com que esta se adapte para a visão de perto ou de longe.

A íris é a parte colorida do bulbo do olho, situada entre a córnea e a lente. A cor dos nossos olhos é determinada pela quantidade de melanina na íris: grandes quantidades determinam uma cor dos olhos entre o castanho e o preto; uma baixa quantidade determina uma cor azul, e uma quantidade moderada determina uma cor verde. Além de determinar a cor dos olhos, a íris tem a importante função de regular a quantidade de luz que entra no bulbo do olho

através da pupila, sendo esta uma abertura circular situada no centro da íris. Sob luz forte, as fibras circulares da íris se contraem, diminuindo o tamanho da pupila (Tortora & Derrickson, 2016). Esta reação é chamada *reflexo fotomotor* (Guyton & Hall, 2006). Sob luz fraca, as fibras radiais da íris contraem-se, dilatando a pupila, ou seja, aumentando o seu tamanho (Tortora & Derrickson, 2016).

A retina é a camada mais interna do bulbo do olho. É formada por dois estratos: pigmentoso e nervoso (sensorial). O estrato pigmentoso é composto por células que contêm melanina, que absorve os raios de luz dispersos, sendo extremamente importante para uma visão de qualidade. O estrato nervoso “(...) processa substancialmente os dados visuais antes de enviar impulsos nervosos para os axónios que formam o nervo ótico” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 797) e é constituído por cinco camadas (da mais externa para a mais interna): camada celular fotorreceptora, composta pelos cones e pelos bastonetes; camada sináptica externa; camada celular bipolar, composta pelas células horizontais, bipolares e amácrinas; camada sináptica interna e camada celular ganglionar, composta pelas células ganglionares.

É importante ressaltar que a passagem da luz acontece em direção contrária à que foi indicada no parágrafo anterior, ou seja, a luz passa pelas camadas celulares ganglionar e bipolar e pela camada sináptica interna e externa, antes de chegar à camada celular fotorreceptora (Tortora & Derrickson, 2016).

Os dois tipos de fotorreceptores existentes na camada celular fotorreceptora, chamados de cones e bastonetes, começam o processo de fototransdução, que corresponde à transformação dos raios de luz em impulsos nervosos. Os bastonetes têm o segmento externo em formato cilíndrico ou de bastão, enquanto os cones têm o segmento externo em formato de cone. Os bastonetes são ativados com pouca luz e fornecem a visão em branco, preto e tons de cinza, assim como a visão crepuscular (ou escotópica), que corresponde à percepção visual em

condições de fraca luminosidade. Os cones são estimulados pela luz mais forte e são responsáveis pela visão das cores e a discriminação de detalhes (Hall, 2017).

Tortora e Derrickson (2016) explicam que “os olhos são responsáveis pela detecção da luz visível, a parte do espectro eletromagnético com comprimentos de onda variando entre 400 e 700 nm. A luz visível exibe cores: a cor da luz visível depende de seu comprimento de onda” (p. 790).

De acordo com Newell (1997) e Wandell (1995, citados por Ribeiro, 2011)

A explicação para a visão das cores é fundamentada na teoria tricromática. Esta teoria considera a existência de três tipos de fotorreceptores (cones), constituídos por pigmentos de diferentes comprimentos de onda: vermelho (560 nm), verde (530 nm) e azul (430 nm), pelo que a percepção normal das cores é o resultado da adição da informação obtida pelos três cones. (p. 30)

Já segundo Tortora e Derrickson (2016),

Três tipos de cones estão presentes na retina: (1) *cones azuis*, que são sensíveis à luz azul, (2) *cones verdes*, que são sensíveis à luz verde e (3) *cones vermelhos*, que são sensíveis à luz vermelha. A visão colorida é resultado do estímulo de várias combinações desses três tipos de cones. (p. 797)

Os mesmos autores alertam que o branco e o preto não existem no espectro de luz visível: “Um objeto parece branco porque ele reflete todos os comprimentos de onda da luz visível. Um objeto parece preto porque ele absorve todos os comprimentos de onda da luz visível” (p. 790).

Na retina de cada olho existem aproximadamente 6 milhões de cones e 120 milhões de bastonetes. A maior parte dos cones está concentrada na fóvea central, uma pequena depressão da mácula lútea. Esta última corresponde exatamente ao centro posterior da retina, no eixo visual do olho. Na fóvea central, as camadas de células bipolares e ganglionares são deslocadas lateralmente, para diminuir a interferência na transmissão da luz. De facto, a fóvea central contém apenas cones, sendo por isso a área de maior acuidade visual. Esta corresponde à

capacidade de distinguir dois pontos próximos como pontos separados, ou, por outras palavras, à capacidade para identificar os detalhes espaciais, como o contorno e a forma dos objetos. A acuidade visual refere-se à visão clara e nítida e reduz-se muito com o distanciamento da fóvea. De facto, na retina periférica estão mais concentrados os bastonetes (Tortora & Derrickson, 2016), que estão relacionados com a visão periférica, noturna e a perceção dos movimentos.

O disco ótico, que é o local em que o nervo ótico deixa o bulbo do olho, é também chamado de “ponto cego”, porque neste ponto não é possível enxergar qualquer imagem, devido à ausência de cones e de bastonetes. Os mesmos autores explicam que

Acompanhando o nervo ótico encontram-se a artéria central da retina, um ramo da artéria oftálmica, e a veia central da retina. Ramos da artéria central da retina se espalham para nutrir a face anterior da retina; a veia central da retina drena o sangue da retina através do disco do nervo ótico. (p. 797)

As camadas celulares interiores da retina, constituídas pelas células bipolares e ganglionares, serão descritas na parte do trabalho relativa ao processamento das informações visuais na retina.

Dentro da cavidade do bulbo do olho, atrás da íris, encontra-se o cristalino, uma lente biconvexa e transparente, que focaliza os raios de luz, formando uma imagem nítida e clara sobre a retina. As células localizadas na superfície anterior do cristalino contêm proteínas chamadas cristalinas, que se encontram dispostas como as camadas de uma cebola. O cristalino é revestido externamente por uma cápsula transparente e muito elástica, e consegue-se manter no seu lugar devido às fibras zonulares que o rodeiam (também chamadas de ligamentos suspensores do cristalino), que, por sua vez, se ligam aos processos ciliares (Seeley et al., 2005; Tortora & Derrickson, 2016). O cristalino, em conjunto com a córnea, o humor aquoso e o humor vítreo representam os meios de refração e da transmissão da luz (Jacob et al, 1990, Schwartz, 2010; Williams et al., 1995, citados por Ribeiro, 2011).

O cristalino divide o bulbo do olho em duas cavidades: a cavidade do segmento anterior e a câmara postrema (ou vítrea). A cavidade do segmento anterior é composta por duas câmaras: a câmara anterior, situada entre a córnea e a íris, e a câmara posterior, situada entre a íris e o cristalino. Estas duas câmaras são preenchidas pelo humor aquoso, um líquido secretado pelos processos ciliares que fornece nutrientes aos tecidos que não possuem vasos sanguíneos, como a córnea e o cristalino, sendo, também, como foi dito anteriormente, um dos meios de refração da luz. O humor aquoso é formado e reabsorvido em continuação: “é produzido pelos processos ciliares (...) e regressa à circulação através de um anel venoso na base da córnea chamado canal de Schlemm ou seio venoso escleral” (Seeley et al., 2005, pp. 525-526). Por isso, “O equilíbrio entre formação e reabsorção de humor aquoso regula o volume total e a pressão do líquido intraocular” (Guyton & Hall, 2006, p. 623). Compreende-se, assim, que a pressão intraocular, mantida pelo humor aquoso, é fundamental para manter o formato do bulbo do olho.

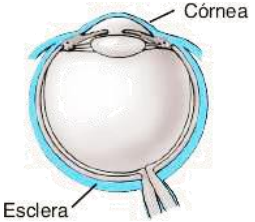
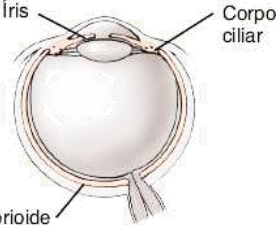
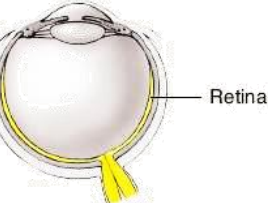
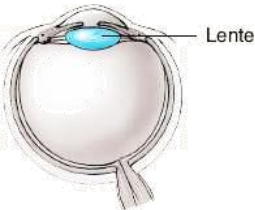
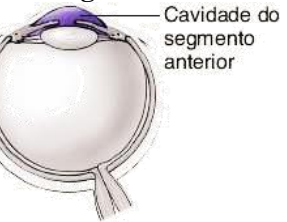
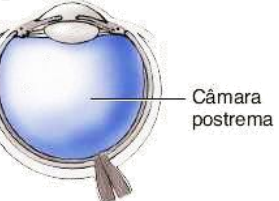
A cavidade posterior do bulbo do olho é formada pela câmara postrema (ou vítrea), situada entre o cristalino e a retina. A câmara postrema ocupa cerca de quatro quintos do bulbo do olho e é preenchida pelo humor vítreo, uma substância gelatinosa transparente que é produzida e repostada mais lentamente, em comparação com o humor aquoso (Seeley et al., 2005; Tortora & Derrickson, 2016). Funcionalmente, “O humor vítreo ajuda a manter a pressão intraocular e, por isso, a forma do globo ocular e segura o cristalino e a retina no seu lugar. Atua também na refração da luz dentro do olho” (Seeley et al., 2005, p. 526).

A perda de humor aquoso ou vítreo, devido a feridas intraoculares, pode diminuir a pressão intraocular e causar, em alguns casos, cegueira ou o descolamento da retina (Tortora & Derrickson, 2016).

A tabela 1 resume as estruturas associadas ao bulbo do olho e as suas respetivas funções.

Tabela 1

Resumo das Estruturas do Bulbo do Olho e das Suas Respetivas Funções.

ESTRUTURA	FUNÇÃO
<p>Túnica Fibrosa</p>  <p>Córnea Esclera</p>	<p>Córnea: recebe e refrata a luz. Esclera: fornece o formato e protege as partes internas</p>
<p>Túnica vascular</p>  <p>Íris Corpo ciliar Corioide</p>	<p>Íris: regula a quantidade de luz que entra no bulbo do olho. Corpo ciliar: secreta o humor aquoso e altera o formato da lente para a visão de perto ou de longe (acomodação). Corioide: fornece suprimento sanguíneo e absorve a luz difusa.</p>
<p>Retina</p>  <p>Retina</p>	<p>Recebe luz e a converte em potenciais recetores e impulsos nervosos. Fornece informações para o encéfalo através de axónios das células ganglionares, que formam o nervo ótico (II).</p>
<p>Lente</p>  <p>Lente</p>	<p>Refrata a luz.</p>
<p>Cavidade do segmento anterior</p>  <p>Cavidade do segmento anterior</p>	<p>Contém humor aquoso, que ajuda a manter o formato do bulbo do olho e fornecer oxigênio e nutrientes à lente e à córnea.</p>
<p>Câmara postrema (vítreo)</p>  <p>Câmara postrema</p>	<p>Contém humor vítreo, que ajuda a manter o formato do bulbo do olho e a manter a retina ligada à corioide.</p>

Fonte: Adaptado de Tortora & Derrickson, 2016, pp. 801-802

2.2. Formação de imagens claras de objetos na retina

A formação de imagens claras de objetos na retina envolve processos como a refração dos raios de luz, a acomodação, a constrição da pupila e a convergência.

Quando a luz passa de um meio transparente (o ar) para outro meio transparente, mas mais denso, como a córnea, a sua velocidade fica reduzida, causando um desvio dos raios de luz na junção entre estes dois meios. Esse desvio chama-se refração (Farina et al., 2006). “(...) Os raios luminosos, quando penetram no olho, sofrem uma primeira refração, ao entrarem em contacto com a superfície da córnea; sofrem uma segunda, ao penetrarem no humor aquoso, depois no cristalino e, por fim, no humor vítreo (...)” (Farina et al., 2006, p. 38). Quando os raios de luz passam por esses quatro meios refrativos, vão-se cruzar num ponto chamado ponto focal. A imagem não se foca no ponto focal, mas por detrás dele, na retina (Seeley et al., 2005). É importante especificar que, quando os raios luminosos passam através de uma superfície convexa, como a córnea, e de uma superfície biconvexa, como o cristalino, convergem, focando a imagem exatamente na retina.

A imagem do objeto focada na retina fica invertida de cima para baixo e revertida da direita para esquerda, mas esta é processada pelo encéfalo pela forma como ela é realmente, porque

(...) o encéfalo “aprendeu” no início da vida a coordenar as imagens visuais com as orientações dos objetos. O encéfalo armazena as imagens invertidas e revertidas que são adquiridas quando nós, pela primeira vez, tocamos e alcançamos os objetos, e interpreta essas imagens visuais corrigidas pela sua orientação espacial. (Tortora & Derrickson, 2016, p. 802)

A refração da luz ocorre maioritariamente na córnea. De facto, “o maior contraste na densidade dos meios é entre o ar e a córnea, pelo que o maior grau de convergência ocorre nesse ponto” (Seeley et al., 2005, p. 527). Contudo, é o cristalino que consegue adaptar as curvaturas das suas superfícies, permitindo focar objetos a distâncias diferentes (O. Helene & A. Helene,

2011). A córnea, ao contrário, não possui esta capacidade de adaptação, por ter uma forma fixa (Seeley et al., 2005).

Quando um objeto se encontra a seis metros ou mais de distância do observador, apenas entram nos olhos raios de luz paralelos. O cristalino “(...) deve curvar esses raios paralelos apenas o bastante para que eles sejam focados exatamente sobre a fóvea central, onde a visão é mais nítida” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 802). Ao focar um objeto distante, “(...) os músculos ciliares estão relaxados, os ligamentos suspensores do cristalino mantêm a pressão no cristalino, mantendo-o relativamente achatado e permitindo a visão ao longe” (Seeley et al., 2005, p. 527).

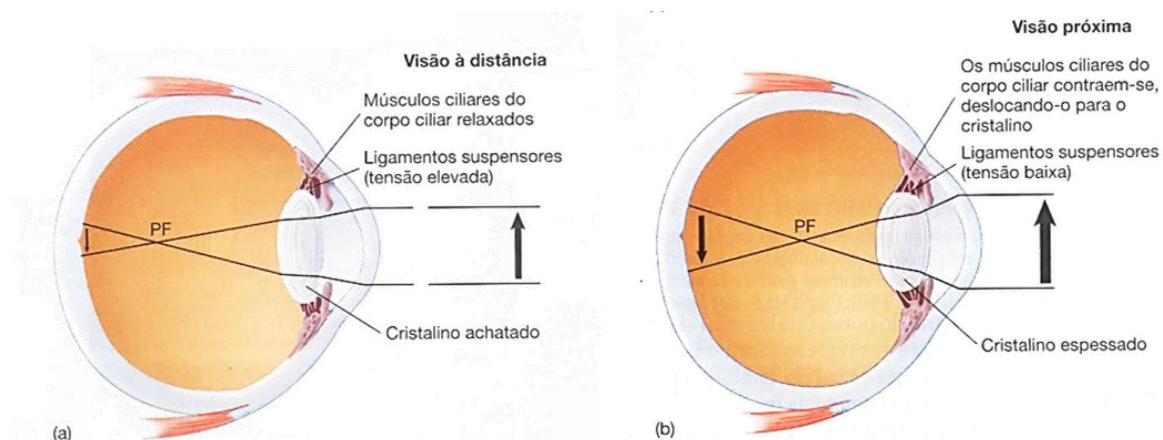
Quando um objeto se encontra a menos de seis metros de distância do observador, os raios de luz que entram nos olhos não são paralelos, mas divergentes (Tortora & Derrickson, 2016). De acordo com Seeley et al. (2005),

Ao focar um objeto próximo, os músculos ciliares contraem-se em consequência da estimulação parassimpática do nervo oculomotor comum (III nervo craniano). Esta contração esfínteriana puxa a coroideia na direção do cristalino, reduzindo a tensão dos ligamentos suspensores. Isto permite ao cristalino assumir uma forma mais esférica, por causa da sua própria natureza elástica. A lente esférica fica então com uma superfície mais convexa, provocando uma maior refração da luz. Este processo chama-se acomodação (p. 528).

Na figura 2 pode-se observar a focagem de objetos distantes e de objetos próximos (processo de acomodação).

Figura 2

Focagem de Objetos Distantes (a) e de Objetos Próximos (Processo de Acomodação) (b)



Fonte: Seeley et al., 2005, p. 528

A distância mínima a partir da qual o olho consegue focar nitidamente e com acomodação máxima um objeto, chamado “ponto próximo de visão”, é aproximadamente de 10 cm nos jovens adultos (Tortora & Derrickson, 2016).

Na visão próxima, conjuntamente ao processo de acomodação, ocorre também a constricção da pupila: “Quando a pupila está contraída, a luz que entra no olho tende a atravessar o cristalino mais próximo do centro e é focada de uma maneira mais precisa do que a luz que passa mais próximo dos bordos do cristalino” (Seeley et al., 2005, p. 528). A pupila, como referido anteriormente, desempenha também a importante função de regular a quantidade de luz que entra no bulbo do olho, contraindo-se sob luz forte e dilatando-se sob luz fraca (Tortora & Derrickson, 2016).

Outro evento que ocorre na visão próxima é a convergência dos olhos. Para compreender este evento, é necessário antes abordar uma característica do sistema visual própria dos seres humanos, chamada visão binocular, que é a visão na qual “ambos os olhos focam apenas em um conjunto de objetos (Tortora & Derrickson, 2016, p. 806). Os mesmos autores explicam que

“a visão binocular ocorre quando os raios de luz provenientes de um objeto alcançam pontos correspondentes em ambas as retinas. (...) Essa característica do nosso sistema visual permite a percepção de profundidade e a apreciação da natureza tridimensional dos objetos” (p. 806).

Também Seeley et al. (2005) explicam como ocorre a convergência dos olhos quando observamos um objeto próximo:

Como os raios de luz que entram no olho provenientes de um ponto distante são quase paralelos, ambas as pupilas podem captar esses raios quando os olhos estão orientados mais ou menos em frente. À medida que o objeto se torna mais próximo, no entanto, os olhos têm que rodar internamente, de forma que o objeto se mantenha focado na retina de cada olho. Esta rotação interna dos olhos realiza-se por estimulação reflexa do músculo reto interno de cada olho e chama-se convergência. (p. 529)

2.3. Vias visuais

2.3.1. Processamento das informações visuais na retina

Relativamente ao processo de transdução visual e às informações visuais processadas na retina, importa referir que os cones e os bastonetes contêm no seu segmento externo “substâncias químicas que se decompõem com a exposição à luz e, no processo, excitam as fibras do nervo ótico” (Guyton & Hall, 2006, p. 628). No caso dos bastonetes, a substância química fotossensível é chamada *rodopsina*, enquanto nos cones as substâncias químicas fotossensíveis são chamadas *pigmentos coloridos*. O funcionamento da rodopsina e dos pigmentos coloridos é quase idêntico, encontrando-se diferenças apenas na sensibilidade espectral.

De seguida são apresentadas as conexões neurais da retina:

1. Os próprios fotorreceptores – os *bastonetes* e os *cones* – transmitem sinais para a camada sináptica externa, onde fazem sinapse com células bipolares e células horizontais;

2. As *células horizontais* transmitem sinais horizontais na camada sináptica externa a partir de bastonetes e cones para células bipolares;
3. As *células bipolares* transmitem sinais verticalmente dos bastonetes, cones e células horizontais para a camada sináptica interna, onde fazem sinapse com as células ganglionares e amácrinas;
4. As *células amácrinas* transmitem sinais em duas direções, diretamente de células bipolares para as células ganglionares ou horizontalmente dentro da camada sináptica interna a partir dos axónios das células bipolares para os dendritos das células ganglionares ou para outras células amácrinas;
5. As *células ganglionares* transmitem sinais eferentes da retina através do nervo ótico para o cérebro;
6. Um sexto tipo de célula neural na retina é chamado célula *plexiforme*. Esta célula transmite sinais na direção retrógrada a partir da camada sináptica interna para a camada sináptica externa. Estes sinais são inibitórios e acredita-se que controlam a propagação lateral de sinais visuais pelas células horizontais na camada sináptica externa. O seu papel pode ser ajudar a controlar o grau de contraste na imagem visual. (Guyton & Hall, 2006, pp. 633-634-635)

À exceção das células ganglionares, que transmitem sempre os sinais visuais por meio de potenciais de ação, e das células amácrinas, em que têm sido registados com pouca frequência potenciais de ação, os restantes neurónios da retina transmitem os seus sinais visuais por fluxo de corrente elétrica.

De acordo com Guyton e Hall (2006),

A importância da condução eletrotónica é que permite *condução graduada* da força do sinal. Deste modo, para os bastonetes e cones, a magnitude da hiperpolarização está diretamente relacionada à intensidade da iluminação; o sinal não é de tudo ou nada, como seria o caso para cada potencial de ação. (p. 635)

Os bastonetes e os cones interagem de maneira diferente com as células bipolares. A tal propósito, Tortora e Derrickson (2016) explicam que

Entre 6 e 600 bastonetes formam sinapses com uma única célula bipolar na camada sináptica externa da retina; um cone frequentemente forma sinapse com uma única célula bipolar. A convergência de muitos bastonetes em uma única célula bipolar aumenta a sensibilidade à luz da visão dos bastonetes, porém desfoca levemente a imagem que é percebida. A visão dos cones, embora menos sensível, é mais nítida por causa da proporção de um para um das sinapses entre cones e células bipolares. (p. 813)

Relativamente às células horizontais, estas ligam-se lateralmente entre os terminais sinápticos dos bastonetes e dos cones, e estabelecem também contacto com as dendrites das células bipolares. Esta conexão lateral proporciona a inibição lateral, um fenómeno importante porquanto “(...) aumenta o contraste da cena visual entre áreas da retina que são estimuladas fortemente e áreas adjacentes que são estimuladas mais fracamente. As células horizontais também ajudam a diferenciar várias cores” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 813).

Quanto às células amácrinas, existem aproximadamente 30 tipos e têm funções diferentes. Por exemplo, algumas células amácrinas “respondem quando uma luz é acesa ou apagada, sinalizando simplesmente mudança de iluminação, independentemente da direção” (Guyton & Hall, 2006, p. 636). Outro tipo de células amácrinas “responde ao movimento de uma mancha através da retina numa direção específica; portanto, diz-se que estas células amácrinas são *sensíveis à direção*” (p. 636). Existem, ainda, células amácrinas que fornecem inibição lateral na camada sináptica interna da retina, aumentando o realce do contraste visual. Portanto, segundo os autores supracitados, “(...) muitas ou a maioria das células amácrinas são compostas de interneurónios que ajudam a analisar os sinais visuais antes que eles sequer deixem a retina” (p. 636).

Tortora e Derrickson (2016) explicam que as células ganglionares, quando são excitadas pelas células bipolares ou amácrinas, se despolarizam e disparam impulsos nervosos. Existem dois tipos principais de células ganglionares, chamadas células M e P. As células M são

excitadas maioritariamente pelos bastonetes, sendo, por isso, responsáveis pela transmissão da visão em fracas condições de luminosidade, como a visão crepuscular (ou escotópica), assim como pela deteção de movimento direcional no campo da visão. As células P são responsáveis pela visão colorida e pela transmissão de detalhes finos da imagem visual (Hall, 2017).

2.3.2. Via encefálica e campos visuais

Antes de se referir o trajeto das informações visuais da retina pela via encefálica, é necessário compreender o conceito de campo visual. Por campo visual entende-se tudo o que pode ser visto por um olho quando está aberto. O campo visual de cada olho divide-se na metade nasal (ou central) e na metade temporal (ou periférica) (Tortora & Derrickson, 2016).

Por outro lado, “Os axónios de todas as células ganglionares da retina em um olho deixam o bulbo do olho no disco do nervo ótico e formam o nervo ótico daquele lado” (p. 814). No quiasma ótico, que corresponde a um ponto de cruzamento dos nervos óticos,

(...) os axónios da metade temporal de cada retina não cruzam e continuam diretamente para o núcleo do corpo geniculado lateral do tálamo naquele mesmo lado. Ao contrário, os axónios da metade nasal de cada retina cruzam o quiasma ótico e continuam para o tálamo do lado oposto. (p. 815)

Portanto, “a informação visual proveniente da metade direita de cada campo visual é transmitida para o lado esquerdo do encéfalo e a informação visual proveniente da metade esquerda de cada campo visual é transmitida para o lado direito do encéfalo (...)” (p. 814). Sucessivamente, os axónios formam os tratos óticos. Por sua vez, as fibras de cada trato ótico “fazem sinapse no núcleo geniculado dorsolateral do tálamo e, daí, as fibras geniculocalcarinas projetam-se, por meio da radiação ótica (...) para o córtex visual primário (...)” (Guyton & Hall, 2006, p. 640), que se encontra localizado na parte posterior do lobo occipital.

O núcleo geniculado dorsolateral, para além de retransmitir de forma precisa as informações visuais do trato ótico para o córtex visual, através da radiação ótica, controla

também a quantidade de informação visual que é permitido passar para o córtex visual (Guyton & Hall, 2006).

O núcleo geniculado dorsolateral é composto por seis camadas nucleares. As camadas I e II, chamadas *camadas magnocellulares*, por conterem neurónios grandes, são estimuladas pelas células ganglionares M da retina, as quais transmitem informações exclusivamente em preto e branco e respondem a estímulos em movimento. As camadas III, IV, V e VI, por sua vez, chamadas *camadas parvocellulares*, por conterem neurónios de tamanho pequeno e médio, são estimuladas pelas células ganglionares P da retina, as quais transmitem a cor e os detalhes finos da imagem visual (Hall, 2017).

A maior parte das fibras dos tratos óticos projeta-se para o núcleo geniculado dorsolateral e, daí, para o córtex visual primário, mas uma parte delas projeta-se para outras áreas:

- O núcleo supraquiasmático do hipotálamo, cuja função é “controlar os ritmos circadianos que sincronizam as várias funções fisiológicas do organismo como a noite e o dia (...)” (Guyton & Hall, 2006, p. 640);
- O mesencéfalo, especificamente “(...) no colículo superior, que controla os músculos extrínsecos do bulbo do olho, e nos núcleos pré-tectais, que controlam os reflexos de acomodação e pupilar” (Tortora & Derrickson, 2016, p. 813);
- O núcleo geniculado ventrolateral do tálamo e regiões adjacentes, que ajudam a “(...) controlar algumas das funções comportamentais do corpo” (Guyton & Hall, 2006, p. 640).

O córtex visual está situado principalmente na parte medial dos lobos occipitais e as suas células neuronais estão organizadas em colunas verticais. Divide-se em duas áreas corticais: o córtex visual primário (V1) e as áreas visuais secundárias (V2, V3, V4, e assim por diante), também chamadas *áreas de associação visual*, que rodeiam o córtex visual primário, estendendo-se, a maior parte delas, sobre a superfície lateral do córtex occipital e parietal. No

essencial, as áreas de associação visual recebem sinais secundários a partir do córtex visual primário, procedendo à análise do significado da informação visual. Cada uma destas áreas é importante para a percepção visual, enquanto analisa diferentes aspectos da imagem visual (Guyton & Hall, 2006).

O córtex visual primário, também chamado de córtex estriado (ou área 17 de Brodmann), é a área do córtex visual em que terminam os sinais provenientes da mácula lútea e da retina mais periférica. É de salientar que a área do córtex visual primário em que é representada a fóvea, é largamente predominante em relação à da retina periférica (Guyton & Hall, 2006).

O córtex visual primário é composto por seis camadas, tendo a camada IV a função de avaliar se os sinais visuais dos olhos, que continuaram a ser transmitidos separadamente até aquele ponto, estão sobrepostas de forma adequada (visão binocular). Esta informação, por sua vez, é utilizada para ajustar os movimentos dos olhos de maneira que as imagens visuais provenientes dos dois olhos se fundam numa só, permitindo a percepção da profundidade e da distância dos objetos do indivíduo (estereopsia) (Guyton & Hall, 2006).

Relativamente às áreas de associação visual (áreas 18 e 19 de Brodmann), Tortora e Derrickson (2016) referem que essas áreas

(...) localizadas no lobo occipital, recebem impulsos sensitivos da área visual primária e do tálamo. Elas relacionam experiências visuais presentes com as anteriores e são fundamentais para o reconhecimento e avaliação do que está sendo visto. Por exemplo, estas áreas permitem que você reconheça um objeto, como uma colher, apenas pelo olhar. (p. 679)

Após sair do córtex visual primário, a informação visual é analisada nas áreas visuais secundárias, seguindo duas vias principais:

1. Via occipitoparietal (via dorsal), que analisa a forma grosseira, a posição tridimensional e o movimento dos objetos: “esta via diz onde todos os objetos estão durante cada instante e se há movimento” (Guyton & Hall, 2006), sendo

importante para a percepção espacial dos objetos (Nascimento, 2017). Segundo Haque et al. (2018, citados por Ulloa, 2021), “esta vía tiene conexiones con los lóbulos frontales, los cuales, entre otras funciones, controlan el movimiento de las extremidades y de los ojos” (p. 9);

2. Via occipitotemporal (via ventral), que analisa os detalhes visuais e as cores, estando implicada com a identificação visual dos objetos (Nascimento, 2017):

Portanto esta via é referente a características visuais tais como reconhecimento de letras, leitura, determinação da textura de superfícies, determinação de cores detalhadas dos objetos e deciframento, por meio de todas estas informações, de qual é o objeto e o seu significado. (Guyton & Hall, 2006, p. 643)

De acordo com Tortora e Derrickson (2016), esta via está relacionada também com a identificação de rostos.

A área de associação facial, que corresponde aproximadamente às áreas 20, 21 e 37 no lobo temporal inferior, recebe impulsos da área de associação visual. Esta área armazena informações sobre expressões faciais e permite que você reconheça pessoas por suas faces. A área de reconhecimento facial no hemisfério direito é geralmente dominante em relação à área correspondente no hemisfério esquerdo. (p. 679)

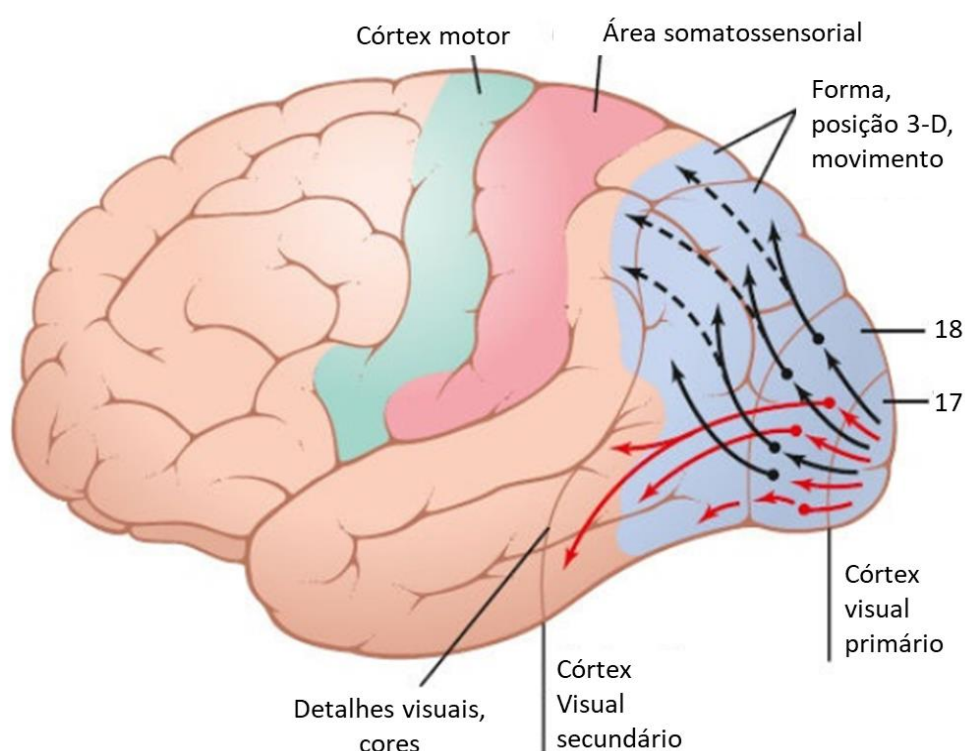
A existência de uma área no córtex cerebral especificamente dedicada ao reconhecimento das faces faz com que esta capacidade seja incluída como uma das funções intelectivas mais importantes, devido às relações interpessoais estarem presentes na maior parte das nossas atividades diárias (Hall, 2017).

Compreende-se, assim, que a via occipitotemporal é dedicada “(...) à decisão sobre o quê e para quem estamos olhando (...)”, e a via occipitoparietal “(...) decide as respostas adequadas e as ações a serem empreendidas” (Farroni & Menon, 2008, p. 4).

Na figura 3 pode-se observar a transmissão dos sinais visuais do córtex visual primário para as vias occipitoparietal e occipitotemporal.

Figura 3

Transmissão dos Sinais Visuais do Córtex Visual Primário para as Vias Occipitoparietal e Occipitotemporal



Fonte: Adaptado de Hall, 2017, p. 1682

Estudos efetuados por Cragg (1969) e Zeki (1969, 1971, 1973, 1974b, 1977, citados por Carvalho, 2016), mostraram que “(...) das áreas visuais que estão fora do córtex estriado, a área V5 é especializada para o movimento visual, enquanto a área V4 é especializada para a cor” (p. 20).

Contudo, segundo Martinaud (2017) e Bridge e Parker (2007, citados por Ulloa, 2021),

Hay que considerar que las dos vías de percepción visual (ventral y dorsal), pueden estar anatómica y funcionalmente conectadas para una integración perceptual de la información. Hay funciones que realizan ambas vías como lo es la percepción de profundidad que involucraría a las áreas V5, V3A y V7. (p. 10)

De acordo com Carota e Bogousslavsky (2017) e Haque et al., (2018, citados por Ulloa, 2021)

Además de la vía dual del procesamiento visual hay que tener en consideración las distintas funciones de los hemisferios cerebrales. El hemisferio derecho estaría especializado en integrar características elementales de los objetos como forma, orientación y contornos, además de correlacionarlo con la memoria. El hemisferio izquierdo, por su parte integraría esta información, el significado y las propiedades funcionales de los objetos. Una función que realizarían ambos lóbulos es la percepción del movimiento. (p. 11)

Na análise da imagem visual a nível cortical, o córtex visual primário deteta a presença de linhas e bordas nas diferentes áreas da imagem retiniana, através de contraste na cena visual (Guyton & Hall, 2006). De acordo com estes autores, “(...) a intensidade de estimulação da maioria dos neurónios é proporcional ao *gradiente de contraste* – isto é, quanto maior a nitidez de contraste e maior a diferença de intensidade entre as áreas claras e escuras, maior o grau de estimulação” (p. 643). Para além disso, o córtex visual primário consegue reconhecer a direção de orientação de linhas e bordas (vertical, horizontal, inclinada), por possuir, na camada IV, células neuronais específicas, chamadas *células simples*. Afastando-se da camada IV, existem *células complexas*, que detetam linhas orientadas na mesma direção. Nas camadas mais superficiais do córtex visual primário e em algumas áreas visuais secundárias, por sua vez, encontram-se neurónios que conseguem detetar informações ainda mais específicas da cena visual, tais como linhas ou bordas de comprimentos específicos, formas anguladas ou outras formas específicas (Guyton & Hall, 2006).

Relativamente à cor, esta é detetada através do contraste de cores, tal como acontece para a deteção de linhas: “(...) os recetores envolvidos no processo da visão da cor seriam oponentes vermelho/verde, azul/amarelo ou preto/branco, isto é, reagiriam excitatoriamente a uma das cores e inibiriam a reação à cor oponente” (Mollon, 2003; Sekuler & Blake, 2001, citados por Carvalho, 2016, p. 10). Segundo Guyton e Hall (2006), “presume-se que os detalhes iniciais do contraste de cores sejam detetados por células simples, enquanto contrastes mais complexos sejam detetados por células complexas e hipercomplexas” (p. 644).

2.4. Implicação do sistema motor (muscular) no mecanismo da visão

O sistema sensorial, constituído pela retina, as vias óticas e o córtex cerebral, enquanto sistema envolvido no mecanismo da visão, integra estruturas anatómicas que transmitem os impulsos elétricos da retina para o cérebro, transformando-se em imagens. Também o sistema motor (muscular) é envolvido no mecanismo da visão. Este sistema, composto pelos músculos oculares e pelos nervos oculomotores, tem a função de movimentar os olhos nas diferentes direções e realizar a fusão das imagens provenientes dos dois olhos (visão binocular).

Guyton e Hall (2006) explicam que o aparelho oculomotor é controlado a nível cortical:

Os sinais de controle oculomotor se propagam das áreas visuais no córtex occipital, através de tratos occipitotectal e occipitocolicular para as áreas pré-tectal e do colículo superior no tronco cerebral. Das áreas pré-tectal e do colículo superior, os sinais de controle oculomotor passam para os núcleos do tronco cerebral dos nervos oculomotores. Sinais fortes também são transmitidos dos centros de controle do equilíbrio do corpo, no tronco cerebral, para o sistema oculomotor (dos núcleos vestibulares por meio do fascículo longitudinal medial). (p. 645)

Tortora e Derrickson (2016) explicam que “os nervos oculomotor, troclear e abducente são nervos cranianos que controlam os músculos responsáveis pelo movimento dos bulbos dos olhos” (p. 688), designados como músculos extrínsecos dos olhos.

Existem três pares de músculos que controlam os movimentos dos bulbos do olho: (1) os *retos medial e lateral*, que movimentam os olhos medialmente e lateralmente, respetivamente; (2) os *retos superior e inferior*, que movimentam os olhos para cima e para baixo e (3) os *oblíquos superior e inferior*, que rodam os globos oculares e mantêm os campos visuais na posição vertical (Guyton & Hall, 2006; Tortora & Derrickson, 2016). Os músculos reto superior, reto medial, reto inferior e oblíquo inferior são inervados pelos axónios do nervo oculomotor; o músculo oblíquo superior é inervado pelos axónios do nervo troclear, e o músculo reto lateral é inervado pelos axónios do nervo abducente (Tortora & Derrickson, 2016).

Conclui-se, assim, que os sistemas sensorial e motor são extremamente importantes para o mecanismo da visão, embora o que as pessoas veem seja resultado de uma interpretação da informação visual a nível cortical, que chamamos de percepção visual.

2.5. Percepção visual, atenção e memória

A experiência perceptiva é caracterizada por dois momentos distintos: a sensação e a percepção. A sensação corresponde à deteção de estímulos externos e à transmissão dessa informação para o cérebro. A percepção, por sua vez, é definida por Lamb, Hair e McDaniel (2012, citados por Endo & Roque, 2017) como “(...) o processo pelo qual selecionamos, organizamos e interpretamos estímulos, traduzindo-os em uma imagem significativa e coerente” (p. 83). Por outras palavras, a percepção corresponde ao ato de perceber, de tomar conhecimento, através dos órgãos dos sentidos, dos acontecimentos que ocorrem no mundo externo ao indivíduo (Morais, 2003).

Segundo David Hubel e Torsten Wiesel (citados por Farina, 2006), que receberam o Prémio Nobel de Medicina, em 1981, pelas suas descobertas sobre o sistema nervoso relacionado com a visão, “(...) para o ser humano ver, o olho em si não completa o processo visual, pois a retina só transmite signos ao cérebro, sendo este incumbido de decifrá-los” (p.32).

De acordo com Morais (2003), “O trabalho de perceber visualmente as coisas que estão no meio ambiente do sujeito é do córtex cerebral (...)” (p. 60). Importa, também, considerar a influência dos valores culturais e subjetivos de cada indivíduo na interpretação da informação visual a nível cortical: “(...) a experiência percetiva do sujeito é subjetiva, permeada de valores culturais, além de vinculada ao sistema nervoso central que coordena o mecanismo corporal” (p. 54).

Para entender que processos cognitivos, como a atenção e a memória, são partes fundamentais da perceção visual, deve considerar-se que

O cérebro, ou melhor, o córtex cerebral, exerce uma função seletiva: ele evita o caos mental e focaliza a atenção num conjunto determinado de estímulos. Serve, ainda, como mediador entre as informações que chegam e as que estão depositadas, como frutos de experiências importantes já vividas, no depósito da memória. (Farina, 2006, p. 39)

Portanto, diante da quantidade de estímulos sensoriais que o sujeito recebe continuamente, Myers (2012, citado por Endo & Roque, 2017) afirma que “por meio da atenção seletiva, sua atenção consciente focaliza, como um feixe de luz, apenas um aspeto muito limitado de tudo aquilo que você vivencia” (p. 80). No caso da atenção visual, esta está sempre associada aos movimentos contínuos dos olhos e à inibição dos movimentos no resto do corpo. De facto, são os movimentos sacádicos dos olhos que trazem as imagens de partes desejadas do campo visual para a fóvea central, sendo esta a parte do olho onde a imagem é registada de forma mais nítida (Huxley, 1998).

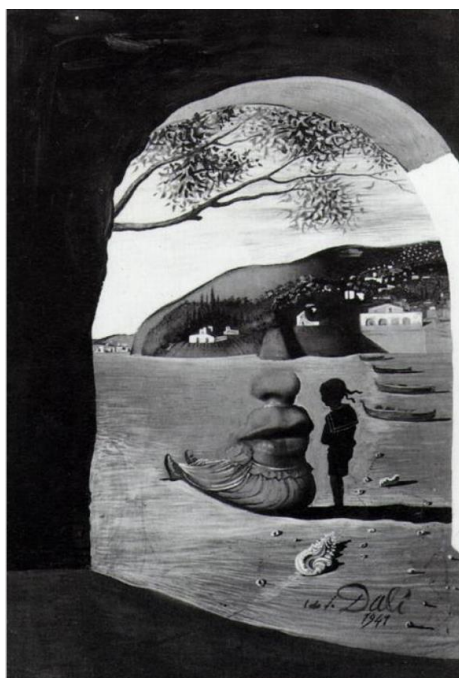
Segundo James (1890, citado por Endo & Roque, 2017), existem dois tipos de atenção: a involuntária e a voluntária.

A atenção involuntária é sustentada por processos neurais automáticos e é particularmente evidente na memória implícita. (...) A atenção involuntária é ativada por uma propriedade do mundo externo – do estímulo – e é capturada por “coisas grandes, coisas brilhantes, coisas em movimento ou sangue”. Por outro lado, a atenção voluntária, como aquela que está em jogo quando estamos dirigindo e prestamos atenção na estrada e no tráfego, é uma característica específica da memória explícita e se origina da necessidade interna de processar estímulos que não são automaticamente salientes. (p. 80)

Um exemplo de atenção involuntária são as ilusões óticas criadas nos quadros do pintor surrealista Salvador Dalí (Figura 4).

Figura 4

Boca Misteriosa Aparecendo na Parte Traseira da Minha Ama (1941), Salvador Dalí



Fonte: <https://pt.artsdot.com/@/8XYVKW-Salvador-Dali-Boca-misteriosa-Aparecendo-na-parte-traseira-do-meu-Nurse>

Em 2002, Corbetta e Shulman (citados por Busato, 2013), nos seus estudos sobre a atenção, e a semelhança dos resultados obtidos por William Joyce, afirmaram “(...) a existência de dois sistemas de atenção principais: um voluntário, endógeno ou direcionado ao alvo e outro involuntário, exógeno ou controlado pelo estímulo” (p. 39).

(...) O sistema de atenção passivo, exógeno ou controlado pelo estímulo (*bottom-up*), associado ao hemisfério direito, também está associado à visão temporal direita e nasal esquerda em virtude das suas conexões fisiológicas, o que nos leva a concluir, por inferência, com base na simetria das conexões, que a visão temporal esquerda e nasal direita conectadas ao hemisfério esquerdo do cérebro estejam associadas à atenção ativa, endógena ou direcionada ao alvo (*top-down*). (p. 40)

Portanto, segundo Busato (2013), “a atenção *top-down*, endógena, direcionada ao alvo, acompanha as características reconhecidas do hemisfério esquerdo, enquanto a atenção *bottom-up*, exógena, controlada pelo estímulo, é condizente com a abordagem do hemisfério direito” (p. 44). A propósito da questão das especializações hemisféricas, Gazzaniga (1995, citado por Busato, 2013) afirma que

O hemisfério direito parece lidar principalmente com a experiência bruta de uma maneira sem sentido. O hemisfério esquerdo por outro lado é constantemente quase reflexivo, rotulando experiências, fazendo inferências como causa e desenvolvendo uma grande variedade de atividades cognitivas. O hemisfério esquerdo está ocupado diferenciando o mundo, enquanto o direito está simplesmente monitorando o mundo. (p. 44)

Segundo Glimcher (2001, citado por Nascimento, 2017), a atenção ativa possui “(...) provável origem a partir do córtex parietal e do córtex frontal e está implicada em um papel chave nas decisões rápidas de movimentos sacádicos dos olhos” (p.25). O mesmo autor afirma que existe interação entre estes dois sistemas de atenção: “As respostas fornecidas pelos neurónios V1 para uma atividade visual requerem a integração dos sinais de entrada *top-down*

com os sinais de entrada *bottom-up* que carregam as informações visuais acerca de um determinado objeto” (p. 25).

Treisman e Gelade (1980, citados por Carvalho, 2016) na sua teoria de integração de características, afirmaram que o processamento de um estímulo passa antes pela fase de *processamento bottom-up*, “desencadeado e manipulado pelo estímulo (...)” (p. 22), seguida pela fase de *processamento top-down*, que “(...) estaria sob o domínio das crenças, expectativas e conhecimentos prévios do sujeito (...)” (p. 22). Segundo estes autores, os atributos básicos de um estímulo, como forma, cor e orientação, são inicialmente codificados de forma automática, em paralelo e independente uns dos outros (processo pré-atentivo). Sucessivamente estas características são elaboradas e integradas de várias formas, envolvendo a atenção, em particular a atenção focalizada.

Relativamente à memória, este processo cognitivo está implicado na capacidade de reconhecimento de objetos existentes no mundo exterior (Huxley, 1998).

O reconhecimento de um objeto somente pode ser realizado se existir uma sua representação interior, sendo necessária a comparação entre o objeto em questão e a própria representação. Gardner (1985, citado por Morais 2003) definiu as representações mentais como “(...) estruturas mentais organizacionais que dão significado à percepção, ação e pensamento do ser humano. Essas estruturas podem ser caracterizadas como símbolos, regras, imagens, ideias, esquemas e outros. São as representações mentais que tornam compreensível a luz que chega à retina” (p. 53).

Segundo Huxley (1998),

A criança recém-nascida começa por perceber uma massa de *sensa* vagos e indeterminados, que nem sequer seleciona e, muito menos, seleciona como objetos físicos. Aos poucos, aprende a discriminar os *sensa*, que revestem do maior interesse e significado para as suas necessidades particulares, e com estes *sensa* selecionados vem, gradualmente e através de um processo de interpretação adequada, a reconhecer objetos exteriores. Esta faculdade para interpretar *sensa*,

em termos de objetos físicos exteriores, requer, para poder manifestar-se de forma adequada, uma reserva de experiências acumuladas e uma memória capaz de reter tal reserva. (pp. 30-31)

Compreende-se, assim, que “a capacidade de reconhecimento está relacionada com as experiências acumuladas do indivíduo, ou seja, com a memória” (p. 34).

2.6. Desenvolvimento visual na primeira infância

Após o nascimento, o sistema visual ainda está em desenvolvimento. A retina (principalmente a mácula) encontra-se pouco desenvolvida, e aos 15 dias de vida a acuidade visual é estimada em 20/400. Há baixa capacidade de fixação, campo visual limitado (Farroni & Menon, 2008), “(...) the optical pathways are partially myelinated, and the visual cortex is rudimentary” (Bicas, 2009; Huttenlocher, 1990; Salomão, 2007, citados por Zimmermann et al., 2019, p. 173). A este respeito, Bicas (2004) e Braddick e Atkinson (2011, citados por Zimmermann et al., 2019) referem que

Optic nerve fiber myelination progresses to completion in the tenth week after birth and consequently rapidly increases the synaptic density of the visual cortex from birth to four months of extrauterine life, reflecting in improved visual perception, fixation, and functional coordination of accompanying motivators of visual stimuli. (p. 173)

Segundo Zeki (1993, citado por Farroni & Menon, 2008), a maturação do córtex começa cerca de dois meses após o nascimento, por isso, a visão do recém-nascido é controlada principalmente pelas estruturas subcorticais, que se encontram envolvidas maioritariamente com ações “reflexas” (Bronson, 1974 citado por Farroni & Menon, 2008). Sucessivamente o córtex “assume o controlo executivo dos módulos subcorticais” (Farroni & Menon, 2008, p. 3).

A maturação dos diferentes aspetos da função visual, como acuidade, campos visuais, perceção da cor, do movimento e da profundidade, atenção visual, reconhecimento facial e de

objetos, entre outros, completa-se entre os 5 e os 6 anos de idade (Zimmermann et al., 2019). Contudo, refira-se que “the maximum plasticity of the visual function is considered to occur within the first 2 years of age (...)” (Bourne & Morrone, 2017, citados por Jesus et al., 2021, p. 26). Neste período de desenvolvimento infantil, “(...) há grande influência da neuroplasticidade que é induzida pela interação entre fatores genéticos e experiências ambientais” (Favilla et al., 2014, citados por Santos & Mariani Braz, 2019, p. 240).

Na tabela 2 é apresentada a maturação do desenvolvimento visual normal da criança dos 0 aos 4 anos de idade.

Tabela 2

Visual Development in Children from Age Zero to 4 Years

<i>Age</i>	<i>Visual response</i>
<i>0-1 month</i>	1st week: Eyes have a dissociated reaction in response to light stimuli. 2nd week: Eyes are directed to light stimuli but cannot hold in this position. 3rd week: There is perception of contrast, with little following. 4th week: There is fixed outline to visual stimuli with larger objects ≥ 10 cm in diameter. Presents visual following of bright stimuli and close objects at a distance of approximately 40 cm.
<i>1-3 months</i>	Optical nerve fiber myelination; foveal maturation; pupillary reaction; visual response to light focus; eyelid reflection; answer to figures in light and dark contrasts; eye-eye contact; eye movement development; fixation and tracking of human faces; people recognition; facial expression imitation; visual tracking for objects and animals with horizontal preference; look and head movement at 180° : vergency, persecutory reflection, fixation reflex, and fusion reflex; and moving hands toward interesting objects.
<i>3-6 months</i>	Optical nerve favoring the visual cortex synapse, resulting in vision alertness, fixation, and functional coordination for stimuli; eyelid reflection, visual-motor reflection, discriminant perception of colors, plays with the hands in front of the eyes, fixes and follows objects with the eyes, and follows and searches for offered objects; recognizes image when looking in the mirror,

	recognizes and follows distant objects from approximately 1.20 to 1.80 meters, and answers to smiles; ability to move eyes quickly searching for people, animals, and objects; cervical control favors visual responses, following objects offered in a vertical direction; and begins accommodation reflex, binocular vision, and voluntary control of eye movements.
6-10 months	Depth and tridimensional vision, stereopsis (developed binocular vision and sensitivity to contrasts); gets around avoiding obstacles ahead; searches, handles, and visually explores small objects, watching them closely; and recognizes people, accepting or rejecting them.
10 months-1 year and 4 months	Optic nerve myelination is complete. Voluntary control of eye movements, focusing and fixing on objects and on people close and of interest. Perception and discrimination of light, dark, and colors. Maintains good eye contact and presents good social interaction with people, animals, and objects.
1 year and 4 months-2 years	Voluntary control of eye movements, focusing and fixing on objects and people at different distances. Perception and discrimination of light, dark, shapes, colors, different sizes of objects, people, and animals. Maintains good eye contact, presents good social interaction with people, animals, objects, and various environments. Recognizes and names people, animals, and familiar objects. Ability to track people, animals, and objects in fast movements. Has insight into similarities and differences. Stands and moves toward people, animals, and objects of interest.
2-4 years	Good visual-motor perception and coordination, identifies details in two- and three-dimensional figures and objects. Good body-space sense understands symbols. Diversity of sensorimotor activities. Ability to follow quick visual stimuli. Full development of visual accommodation. Discrimination and nomination of colors. Notices similarities and differences, figures, and symbols details. Identifies and names figures. Observation: In this period, the child's vision is similar to that of an adult's, except for cognitive proportions and visual experiences.

Observando a Tabela 2, conclui-se que as respostas visuais variam com a idade da criança. Segundo Zimmermann et al. (2019) e Speeg-Schatz (2007), para que o desenvolvimento visual ocorra de acordo com as respostas visuais previstas para cada faixa etária, é fundamental que o sistema sensorial, oculomotor e os processos cognitivos se encontrem íntegros e que a criança receba, desde o nascimento, estímulos e experiências visuais adequados.

De acordo com Braddick e Atkinson (2011) e Gagliardo et al. (2004, citados por Zimmermann et al., 2019), o desenvolvimento do sistema visual “(...) concomitantly occur with the child`s global development, i.e., neuropsychomotor development, visual-motor coordination, cognitive abilities, and behavioral, environmental, and sociocultural adaptation” (p. 173).

O sistema visual da criança pode considerar-se completamente desenvolvido aos 10 anos de idade (Coelho et al., 2010, citado por Zimmermann et al., 2019).

2.7. Importância da visão para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança

O sentido da visão “é responsável pela percepção de aproximadamente 80% dos estímulos provenientes do exterior, desempenhando um papel de máxima importância na aquisição e interpretação da informação do exterior e, conseqüente, resposta a estímulos externos” (IOGP, 2003; Sampaio, 2009, citados por Lino, 2021, p. 1). A visão, tal como a audição, capta informações sobre o meio ambiente, sem necessidade de proximidade, como acontece no caso do olfato, do paladar e do tato (Farroni & Menon, 2008).

Os olhos, que são os órgãos responsáveis pelo sentido da visão, são extremamente úteis para a compreensão do mundo envolvente (Ochaita & Espinosa, 1995, citados por Oliveira, 2016), pois “integram, unificam, são veículo para a compreensão da relação causa-efeito, dando ordem natural aos acontecimentos, assinalando as propriedades e os perigos do universo físico, permitindo o domínio e controle de movimentos” (Dias, 1995, citado por Oliveira, 2016, p. 8).

De uma forma geral, pode-se afirmar que a visão desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo determinante na descoberta do próprio corpo e na relação com as outras pessoas, com os objetos e com o espaço (Oliveira, 2016). Com efeito, “Favorece a sua interação com o meio e estimula a comunicação, locomoção, mobilidade, orientação, controle de ações e percepções, além de proporcionar informações constantes e verificação imediata” (Favilla et al., 2014; Santin & Simmons, 2000, citados por Santos & Mariani Braz, 2019, p. 238).

O sentido da visão desempenha um papel privilegiado durante a relação emergente entre mãe (ou seu substituto) e bebé, tornando-se, assim, o principal veículo das relações sociais. De facto, “(...) as expressões faciais, os gestos e o contacto ocular são determinantes na comunicação e na interação social” (Glass, 2002, citado por Sousa & Piscalho, 2017, p. 102).

A este respeito, Leonhardt (1992, citado por Roveda, 2007) refere que

(...) A visão é o sentido responsável pela integração das experiências sensório-motoras. (...) Através dela, o bebé explora seu mundo circundante e, instintivamente, realiza exercícios funcionais com a cabeça, que mais tarde serão essenciais para a constituição do sistema vestibular, responsável pelo equilíbrio, movimentos harmoniosos e postura adequada. (p. 28)

Segundo Meereis et al. (2011, citados por Santos & Mariani Braz, 2019),

Considerando que a visão fornece quase que instantaneamente a informação sobre ambientes próximos e distantes, e ainda é utilizada para regular a locomoção e o planeamento do deslocamento, garantindo assim a estabilidade corporal, percebemos sua importância para aprendizagem e desenvolvimento motor (...). (p. 239)

De acordo com Recchia (1977, citado por Cunha & Enumo, 2003), “(...) a percepção visual é o principal canal de veiculação e acesso às informações que serão, posteriormente, utilizadas

para construção das representações da criança sobre o mundo” (p. 38). Os mesmos autores referem que a visão tem um papel integrador na formação de conceitos:

Por exemplo, a formação do conceito de cão dependerá da apreensão de diferentes estímulos, sensações táteis, auditivas, olfativas e visuais, que geram informações que, através da visão, serão integradas, estabelecendo, assim, o conceito propriamente dito. A criança toca a cabeça, o corpo, as pernas do cão, ouve os seus latidos e, ao mesmo tempo, vê a imagem do cão todo. (p. 39)

A visão tem por isso um papel importante, também, na aprendizagem de categorias, que “(...) se inicia pela escolha e ordenação de objetos e pessoas pelos seus atributos físicos (forma e cor), para posterior ordenação dos mesmos em termos de grupos, função e associação” (p. 40). Acresce que o sentido da visão permite a aprendizagem por imitação, como no caso da aquisição da linguagem, por exemplo, sendo esta ligada à imitação gestual e fónica (Bruno, 2003, citado por Roveda, 2007).

CAPÍTULO III – LIVROS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO VISUAL

3.1. Nota introdutória

Apresenta-se, em seguida, uma seleção de livros de qualidade gráfica/ ilustrativa que pretende representar as diversas tendências da atual oferta editorial destinada à primeira infância, que visa contribuir para a estimulação das capacidades visuais do pré-leitor.

Com base na leitura e análise de livros infantis e na revisão da literatura científica sobre as características das imagens/ ilustrações e da componente gráfica que associam as capacidades visuais em função da idade do(a) bebé/ criança, e conseqüente desenvolvimento destas

capacidades visuais, foram consideradas cinco tipologias editoriais que oferecem uma variedade de registos visuais:

- Livros de alto contraste;
- Livros para o reconhecimento dos referentes das imagens/ ilustrações, que incluem os livros com imagens fotográficas e os livros com imagens/ ilustrações realísticas;
- Livros com elementos transparentes e coloridos (em folhas de acetato);
- Livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede;
- Livros *pop-up*.

Cada tipologia será exemplificada com várias sugestões bibliográficas, algumas das quais acompanhadas de recomendações sobre modalidades de leitura partilhada entre o pré-leitor e o adulto-mediador. De uma forma geral e, de acordo com Ramos e Silva (2014, p. 157), pode-se considerar que

os primeiros contactos com a leitura poderão assentar (...) na promoção de uma “leitura dialogada” e nesta integra-se a leitura visual (por parte de pré-leitores) e a leitura verbal (por parte do mediador), procurando-se estimular a verbalização por parte da criança ou o discurso (dialógico) acerca das imagens.

Considerando que os bebés e as crianças durante os primeiros três anos de idade têm um contacto físico muito próximo com o livro, mordendo-o e rasgando as páginas, por, nesta fase, não terem ainda o controlo total da motricidade fina, foram seleccionados maioritariamente os livros cartonados.

Foram incluídos na seleção tanto livros em língua portuguesa, como livros em língua inglesa, italiana, francesa e espanhola, por se entender que a oferta editorial no panorama internacional é igualmente rica e estimulante para o desenvolvimento visual desta faixa etária. Os títulos foram seleccionados com recurso aos seguintes recursos: livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura; programa italiano *Nati per Leggere*, desenvolvido pela *Associazione*

Culturale Pediatri em colaboração com a *Associazione Italiana Biblioteche* e o *Centro per la salute del Bambino*, que, desde 1999, tem o objetivo de promover a leitura em família desde o nascimento; prémios literários e de ilustração nacionais e internacionais; catálogos *online* de casas editoras especializadas em Literatura Infantil; blogues e páginas pessoais de críticos literários.

No que concerne aos livros recomendados para pré-leitores, foram consideradas as sugestões de Ramos e Silva (2014, p. 155):

- a) 0 - 6 meses – são adequados livros moles/ macios (por exemplo, de tecido) que possibilitem uma manipulação segura (...).
- b) 6 - 12 meses – introduzem-se os livros (...) que apresentem imagens de objetos, animais, pessoas, etc., de fácil reconhecimento por parte da criança.
- c) 1 - 2 anos – são apropriados livros com formatos e com registos visuais diversos (no estilo e na técnica das ilustrações), fomentando-se uma leitura das imagens.
- d) 2 - 3 anos – inicia-se a apresentação das primeiras narrativas sequenciadas (...).

No que tange às tipologias de livros selecionados, foi considerada a classificação proposta por Dora Batalim SottoMayor (2014), a qual distingue entre os livros-imagiário e os livros-álbum. “Os livros-imagiário correspondem àqueles que usam a imagem como elemento fundamental, lida numa aceção quase exclusivamente referencial. São livros que podem ou não ter palavras e onde a mensagem é sobretudo denotativa” (p. 315). O livro-álbum é considerado, por sua vez,

(...) uma forma de expressão que apresenta uma interação entre textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) num suporte livro, caracterizado pela sua livre organização de dupla página, a diversidade das suas concretizações materiais e a sucessão fluída e coerente das suas páginas. (Sophie van der Linden, 2006, p. 87, citada por SottoMayor, 2014, p. 315)

Dentro de cada tipologia, Sottomayor (2014) individua quatro modelos que organizam os respetivos conteúdos: “catálogo (ou solto), sequencial, narrativo e poético” (p. 314).

Na estrutura de tipo catálogo ou solta “a ordem de apresentação é avulsa. (...) A estrutura sequencial é aquela em que os conteúdos se sucedem de acordo com os eixos de ordem temporal, numérica, alfabética ou de causa-efeito, entre outros, mas em que não existe uma intriga. Esta é característica do tipo narrativo que define personagens, ação e espaço e uma progressão de enredo com desenlace. (...) O modelo poético é o que tem por base um poema ou que “explora o universo das rimas infantis, recuperando e recriando textos como lengalengas, trava-línguas e outras formas líricas tradicionais” (...). (Ramos, 2011, citado por Sotomayor, 2014 p. 316)

3.2. Livros de alto contraste

Segundo Brown (1990, citado por Dwyer & Neuman, 2008, p. 490), “newborns (...) are relatively insensitive to contrast (as compared to their older counterparts) which limits their ability to see color”. No entanto, acrescenta, “they can see highly contrasting colors like black and white more easily than they can see more closely related hues (...)” (Teller, 1998, citado por Dwyer & Neuman, 2008, p. 490). Dodwell et al. (1987, citados por Dwyer & Neuman, 2008) acrescentam que “infants also become increasingly able to distinguish gross patterns. Very young infants can distinguish gross pattern features” (p. 490).

Nesta fase inicial convém, por isso, dar preferência aos livros com cores em alto contraste, como o preto e o branco e com padrões e formas geométricas simples, rostos humanos, imagens sem detalhes de animais ou de objetos da vida quotidiana. Tal como foi referido no segundo capítulo, os bebés até à quarta semana de vida conseguem fixar o contorno de objetos maiores ou iguais a 10 centímetros de diâmetro (Zimmermann et al., 2019), por isso, é importante que as imagens dos livros destinados a esta faixa etária respeitem estas dimensões.

As imagens em alto contraste a preto e branco, apresentadas a uma distância de cerca 30 ou 40 centímetros dos olhos do bebé, poderão promover a fixação de contornos para os estímulos visuais apresentados e, portanto, a melhoria da sua acuidade visual.

No mercado editorial português, Clementina Almeida, psicóloga clínica com especialidade em bebés, junto da ilustradora Andreia d'Almeida, propuseram, em 2021, duas caixas intituladas *Biblioteca do bebé: Livros de alto contraste*, cada uma contendo três volumes. A caixa preta contém os volumes *Caras, Pormenores e Histórias*, enquanto a caixa branca contém os volumes *Formas com cor, Padrões e Formas*.

Nos versos das caixas, a autora propõe orientações precisas sobre como utilizar estes livros com bebés com vista ao seu desenvolvimento visual e cerebral:

Estes livros apoiam o desenvolvimento visual e cerebral dos bebés, proporcionando uma experiência multissensorial e ajudando a aumentar os seus níveis de concentração. Mostre os livros ao bebé a uma distância até 30 cm em diferentes contextos do seu dia a dia: quando muda a fralda, quando faz *tummy-time* (tempo de barriga para baixo), quando o bebé está no banho ou até colocando o livro pendurado no berço, como um móbil. Vá falando e mostrando uma página de cada vez, sem pressa, dando tempo ao bebé para apreciar as imagens.

Inseridos no Plano Nacional de Leitura, conforme se pode ler no respetivo portal, explica-se que

Esta série de livros cartonados, de imagens e sem texto, insere-se no segmento dos livros de conceitos que, neste caso, exploram variações de rostos, alguns pormenores das ilustrações e as narrativas muito simples, proporcionando não só um contacto precoce com o objeto-livro, mas também um estímulo linguístico interessante.

Entre os seis títulos mencionados, recomenda-se para os primeiros dois meses de idade os volumes *Formas* e *Caras*, por conterem respetivamente padrões e formas geométricas

simples de grandes dimensões (Figura 5) e caras em alto contraste a preto e branco, que representam as principais expressões faciais e diferentes emoções (Figura 6), como referido pela autora nas contracapas dos dois volumes.

Figura 5

Miolo de Formas de Clementina Almeida e Andreia d'Almeida

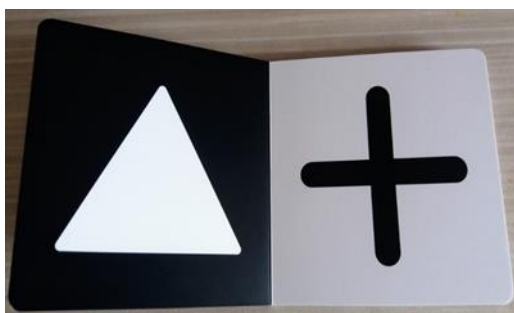


Figura 6

Miolo de Caras de Clementina Almeida e Andreia d'Almeida



Fonte: Acervo da autora

Assinala-se, também, uma das várias obras de Tana Hoban, fotógrafa americana considerada a pioneira dos livros de conceito (em inglês *concept books*) em preto e branco, intitulada *Black & White* e publicada em 2007, pela Harper Collins Publishers. Trata-se de um livro em formato acordeão em que são representadas, de um lado, silhuetas brancas sobre fundo preto e, do outro, silhuetas pretas sobre fundo branco. São apresentadas no total 14 silhuetas de objetos do dia a dia do bebé e de elementos naturais, como garfo e colher, babete, borboleta, folha, chaves, gato, biberão, balão, cadeira, botões, pássaro, flor, banana e barco.

Porque as imagens se sobrepõem ao texto na exploração destes livros nas primeiras idades, será apresentada nas Figuras 7 e 8 a versão italiana de *Bianco e nero*, publicado pelo *Editoriale Scienza*, em 2021.

As silhuetas, sem detalhes, a preto e branco e com os contornos bem definidos sobre fundo neutro, vão ao encontro das capacidades visuais do bebé nos primeiros dois meses de

vida, permitindo-lhe focar as imagens representadas. O formato em acordeão e o material cartonado permitem manter o livro aberto, colocando-o no berço ou no chão, para que as imagens possam ser observadas pelo bebé deitado de bruços ou com a barriga para cima.

Figura 7

Capa e miolo de Bianco e Nero de Tana Hoban



Fonte: <https://www.editorialescienza.it/images/gge-images/libri/bellodasapere/bianco-e-nero-foto-bianco-rgb-1200px.jpg>

Figura 8

Miolo de Bianco e Nero de Tana Hoban



Fonte: <https://www.editorialescienza.it/images/gge-images/libri/bellodasapere/bianco-e-nero-foto-nero-rgb-1200px.jpg>

É apresentada apenas uma silhueta por página, e o facto de não existir uma relação de causalidade entre as imagens é uma das muitas características que tornam este livro um instrumento eficaz de estimulação visual dos bebés nos primeiros meses de vida.

Outra obra que representa os livros de alto contraste a preto e branco é *Une poule picoti picota* de Thierry Dedieu, editado pela Seuil Jeunesse, em 2019, e pertencente à coleção *Bon pour les bébés* de zero a três anos de idade. Este foi um dos nove livros que, em 2021, foram selecionados para o prémio literário francês dos “*bebés lecteurs de Vallée Sud - Grand Paris*” por um comité de mediatecários e de profissionais da primeira infância.

Trata-se de um livro-álbum poético, destinado a pré-leitores entre os zero e os três anos de idade, baseado numa cantiga de embalar sobre uma galinha que bicava pão duro sobre um muro, ilustrado com silhuetas pretas sobre fundo branco (Figuras 9 e 10).

Figura 9

Capa de Une Poule Picoti Picota de Thierry Dedieu



Fonte: <https://www.seuiljeunesse.com/ouvrage/une-poule-sur-un-mur-thierry-dedieu/9791023511574>

Figura 10

Miolo de Une Poule Picoti Picota de Thierry Dedieu



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pvMtXbgkn6s>

O tamanho grande do álbum (28 cm x 38 cm), assim como as ilustrações em alto contraste a preto e branco, estimulam o bebé a observar com atenção os elementos representados, conjuntamente com a sugestão da musicalidade das palavras.

Nos primeiros dois meses de vida, o bebé rastreia visualmente objetos e animais com preferência horizontal e movimenta a cabeça a 180°. Por isso, é importante que o adulto-

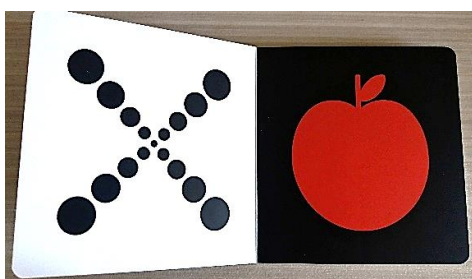
mediador movimento o(os) livro(s) de um lado para o outro, promovendo assim o seguimento visual das imagens.

A partir dos três meses de idade, o bebê começa a perceber visualmente outras cores, para além do preto e do branco (Zimmermann et al., 2019). Segundo Dodwell et al. (1987, citados por Dwyer & Neuman, 2008), “(...) for babies under 4 months, books should contain highly contrasting colors, like black and white or red or green, and should have large, patterned designs” (p. 490).

No volume *Formas com cor*, integrado na coleção *Biblioteca do bebê: Livros de alto contraste (caixa branca)* de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida, o bebê pode apreciar na página esquerda padrões a preto e branco e na página direita imagens do seu dia a dia com outras cores (Figuras 11 e 12).

Figura 11

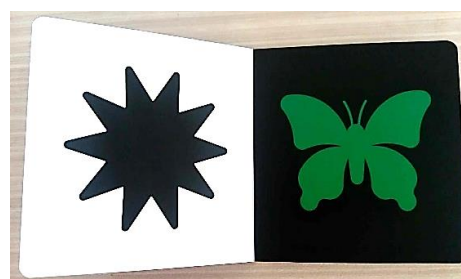
Miolo de Formas com cor de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida



Fonte: Acervo da autora

Figura 12

Miolo de Formas com Cor de Clementina Almeida e Andreia d’Almeida



Outra sugestão de livros de alto contraste a preto, branco e vermelho é a obra italiana *Il mio primo libro di stoffa: Le figure* (em português, *O meu primeiro livro de pano: As figuras*), de Francesca Ferri, publicada pela editora Gallucci, em 2018, e pertencente à coleção *I batuffolibri*. O livro, com a capa de peluche e as páginas de pano, inclui um chocalho, e nele

são representadas imagens simples de animais como a galinha, a formiga, a borboleta, entre outros (Figuras 13 e 14).

Figura 13

Capa de *Il Mio Primo Libro di Stoffa: Le Figure* de Francesca Ferri



Fonte: Acervo da autora

Figura 14

Miolo de *Il Mio Primo Libro di Stoffa: Le Figure* de Francesca Ferri



Segundo Dodwell et al. (1987, citados por Dwyer & Neuman, 2008), “for babies 4 months and older, a full range of color should be used, along with more complex patterns and human faces” (p. 490). A este propósito, Teller e Bornstein (1987, citados por Dwyer & Neuman, 2008, referem que “babies tend to like focal colors (like blue, green, yellow, and red), saturated colors (the subjective density of colors in a mixture), and spectral extremes like blue and red” (p. 490). Dodwell et al. (1987, citados por Dwyer & Neuman, 2008) acrescentam que “(...) they tend to be attracted to the most high-contrast areas of what they are seeing and, before 6 months of age, infants respond well to regular and symmetric patterns” (p. 490).

Relativamente aos livros para esta faixa etária que representam faces humanas, recomenda-se a obra em língua inglesa *Faces*, da coleção *Baby's Very Cloth Book*, da ilustradora e engenheira de papel Jo Lodge, publicada pela Campbell Books, em 2020. Como o próprio título sugere, neste livro de pano são representadas as caras de um bebé, de uma mãe e de um

pai, para além de padrões a preto, cinzento, branco e amarelo (Figuras 15 e 16). Como referido na sinopse do livro, as cores em alto contraste ajudam o bebé a focar as imagens representadas.

Figura 15

Capa de Faces de Jo Lodge



Fonte: <https://www.amazon.co.uk/Babys-Very-First-Cloth-Book/dp/1529023351>

Figura 16

Miolo de Faces de Jo Lodge



Fonte: <https://picturebookperfect123.com/2020/02/18/babys-very-first-faces-by-campbell-books-jo-lodge-clothbook-review-jolodge1-macmillankidsuk/>

Quanto aos livros com padrões mais complexos, refira-se o volume *Pormenores* da anteriormente referida *Biblioteca do Bebê: Livros de alto-contraste (caixa preta)*, de Clementina Almeida e Andreia d'Almeida. Este volume contém padrões geométricos mais complexos e imagens de animais a preto, branco e cores primárias (Figuras 17 e 18).

Nesta fase, o bebé já consegue seguir objetos dispostos na vertical (Zimmermann et al., 2019), por isso, considera-se útil que o adulto lhe possa apresentar os livros juntando aos movimentos horizontais (esquerda/ direita), também os movimentos verticais (para cima/ para baixo), pois esta atividade contribui para o desenvolvimento dos movimentos oculares do bebé.

Figura 17

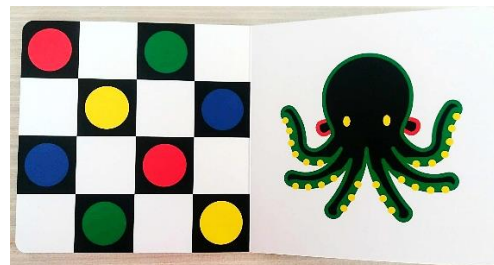
*Miolo de Pormenores de Clementina
Almeida e Andreia d'Almeida*



Fonte: Acervo da autora

Figura 18

*Miolo de Pormenores de Clementina
Almeida e Andreia d'Almeida*



A partir dos seis meses de idade, o bebê começa a desenvolver a sensibilidade aos contrastes (Zimmermann et al., 2019), por isso, nesta fase, o adulto-mediador deve oferecer-lhe livros que, a começar pela capa, sejam caracterizados por cores contrastantes, como, por exemplo, o azul e o vermelho. A este propósito, refira-se a obra *Il libro del bebé*, da ilustradora italiana Francesca Ferri, publicada em 2020 pela casa editora Edizioni EL, e pertencente à coleção *Libri di stoffa* (em português, Livros de pano). Como o título da coleção sugere, trata-se de um livro de pano, composto por elementos sonoros e por abas para levantar, sem texto e com imagens simples, sem detalhes e com cores muito saturadas, que contrastam com as do fundo. Esta última característica chama a atenção visual do bebê, permitindo-lhe focalizar melhor os animais representados (Figuras 19 e 20).

Figura 19

Capa de Il Libro del Bebè de Francesca Ferri

**Figura 20**

Miolo de Il Libro del Bebè de Francesca Ferri



Fonte: <https://www.edizioniel.com/prodotto/libro-del-bebe-scimmia-9788847737365/>

3.3. Livros para o reconhecimento dos referentes das imagens/ ilustrações

Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2005) referem que “based on experiments by cognitive psychologists, children recognize pictures as representations by at least nine to twelve months” (p. 333). Roberts e Horowitz (1986, citados por Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005) confirmam, através da evidência experimental, que “by nine months children can recognize images in two-dimensional form as representations of reality” (p. 333).

O ato de reconhecer corresponde à capacidade de identificar algo ou alguém já conhecido, por isso, para poder reconhecer o que as imagens/ ilustrações representam nos livros, é fundamental que estas representem objetos, animais e situações da vida quotidiana da criança que ela, de facto, já conheça ou vivencie na realidade. Segundo Salisbury e Styles (2012), Sever (2007, 2008), Werner (2011) e Wright (2004, citados por Çer, 2016), a função principal das imagens dos livros destinados à primeira infância “(...) is childrens’s learning concepts, recognizing entities around with their visual identities, and disciplining their senses of sight” (p. 83).

De uma forma geral, as imagens podem ser consideradas como “(...) two-dimensional visual representations of referentes” (p. 335). Quando a criança já conhece o referente, pode

reconhecê-lo na sua representação visual (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005), se esta apresentar algumas características que serão analisadas de seguida.

De acordo com Steichen Martin (1930, citada por Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005), os referentes devem ser representados visualmente da forma mais objetiva possível, de modo que a criança os consiga reconhecer. As fotografias são, segundo esta autora, representações visuais objetivas de referentes concretos. De acordo com os estudos experimentais realizados por Ganea et al. (2008, citados por Tare et al., 2010) e Mareovich e Peralta (2015, citados por Strouse et al., 2018), o realismo pictórico presente nas fotografias e nas ilustrações realísticas pode ajudar as crianças nos primeiros três anos de idade a reconhecer os referentes das imagens nos livros. À medida que a criança desenvolve o pensamento simbólico, torna-se capaz de reconhecer os referentes também através de representações visuais menos concretas e objetivas, como é o caso dos desenhos animados. Neste sentido, compreende-se que a oferta de livros com conteúdos irreais e/ ou representações antropomórficas de animais deve ser evitada na primeira infância, privilegiando os livros com imagens/ ilustrações altamente icónicas, ou seja, semelhantes aos seus referentes reais (Strouse et al., 2018). A este propósito, os mesmos autores referem que

an image that is highly iconic, or visually very similar to its referent, may highlight the relation between the picture book image and real-world instances. As such we might predict photographs to be the most supportive of children's transfer of knowledge from books to reality. (p. 4)

Para ajudar a criança no reconhecimento dos referentes reais, é importante, também, que as imagens sejam simples, nítidas e compreensíveis (Çer, 2016; Sandroni & Machado, 1998, citados por Brasil & Gelais, 2017) e que a relação figura-fundo seja caracterizada por cores contrastantes (Çer, 2016). Recomenda-se, ainda, que o fundo neutro/ monocromático, assim como os contornos das imagens/ ilustrações realçadas com linhas pretas (Çer, 2016;

Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005) ajudem a destacá-las e distingui-las do fundo, favorecendo a sua compreensão e reconhecimento pela criança.

A propósito da relação figura-fundo, Rubin (1915, citado por Holanda, 2009) refere que a percepção de uma entidade concreta “(...) existe numa relação de “figura” que se destaca sobre um “fundo” mais geral. (...) A figura se forma mais claramente do que o fundo, isto é, possui uma estrutura mais perfeita e mais resistente à mudança” (p. 70).

No que diz respeito à presença de contornos das imagens realçados com linhas pretas, Nodelman (1988, citado por Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005) menciona que os impulsionadores desta característica foram os artistas russos e polacos que se mudaram para o Norte da Europa e para América do Norte nos anos vinte e trinta do século passado.

Para explicar como o bebé/ criança reconhece um referente, Holanda (2009) menciona que “quando nos deparamos com alguma coisa, percebemos primeiramente o todo e – posteriormente – decompomos esse todo em partes” (pp. 68-69). Por isso, para poder reconhecer os referentes das imagens, é importante que estas sejam representadas na sua totalidade (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005).

No mesmo sentido, para favorecer o reconhecimento dos referentes das imagens durante a primeira infância, as figuras devem ser representadas no ângulo de visão da criança (Çer, 2016), evitando uma perspetiva de cima ou de baixo “(...) so as not to confuse the young child. In general, the viewer is at eye level with the object” (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005, p. 331).

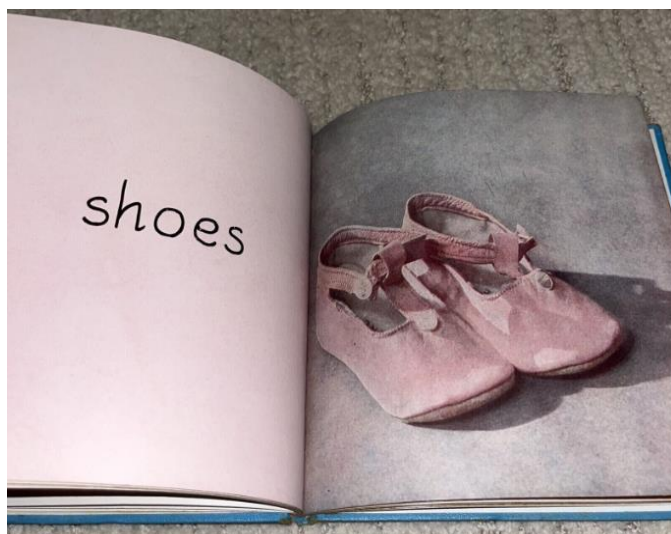
3.3.1. Livros com imagens/ ilustrações fotográficas

Um dos primeiros livros com imagens fotográficas destinado às crianças é *The First Picture Book. Everyday Things for Babies*, do fotógrafo e pintor luxemburguês, naturalizado americano, Edward Steichen, e da sua filha Mary Steichen Calderone, publicado em 1930 pela

Harcourt (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005). O livro apresenta 24 objetos que pertencem à vida cotidiana do bebê, como um ursinho de peluche e uma bola, um par de sapatos e um par de meias, um prato de fruta, entre outros, fotografados a preto e branco. Considerado um ponto de referência no âmbito desta específica produção editorial, este livro influenciou a publicação de outras obras similares, entre as quais *First Things. A Picture Book of Objects*, de George Adams, publicado em 1947 pela Platt & Munk (Figura 21), *Schau mal!* de Paul Macku, publicado em 1949, sem informações sobre a casa editora, e *Das erste Bilderbuch* de Erich Retzlaff, publicados também em 1949 pelo editor Alfred Metzner.

Figura 21

Miolo de First Things. A Picture Book of Objects de George Adams



Fonte: <https://www.ebay.com/itm/305072129059?hash=item4707b74423:g:gosAAOSw0Wt kvFs3>

De acordo com Madureira e Ferreira (2014, p. 9),

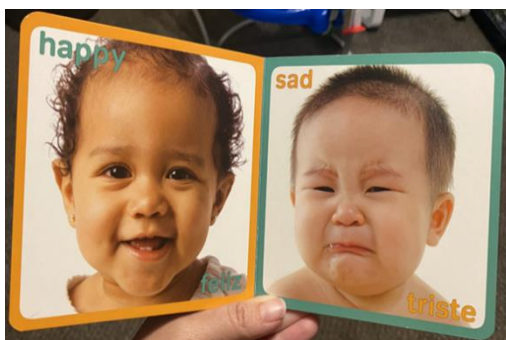
A criança aprende, desde o nascimento, a ler o mundo: o bebê aprende a ler a expressão facial dos que o circundam, o tom de voz com que lhe falam, o modo como o tocam, e não apenas lê como rapidamente aprende a interpretar esses sinais em função do contexto de socialização em que se desenvolve e seus atores.

Por isso, pode-se considerar que o ideal seria oferecer ao bebê, a partir dos seis meses de vida, livros com os rostos dos seus familiares para que os reconheça. Não estando esta opção disponível no mercado, pode-se sugerir que o(a) educador(a) crie para cada bebê um livro com as fotografias dos seus familiares.

Refira-se, ainda assim, a existência de livros-catálogo com o rosto de outros(as) bebês/crianças fotografadas frontalmente, favorecendo o reconhecimento de várias expressões faciais. Exemplo desta tipologia de livros é a obra bilingue em inglês e espanhol *Feelings/Sentimientos*, publicada pela Chosen Spot, em 2013, e pertencente à coleção *Little Faces/ Caritas*. Trata-se de um livro cartonado composto por 10 páginas, cada uma apresentando uma diferente expressão facial, fotografada em primeiro plano sobre fundo branco e com contorno monocromático (Figura 22).

Figura 22

Miolo de Feelings/ Sentimientos de Chosen Spot



Fonte: <https://www.amazon.com/Feelings-Sentimientos-Caritas-English-Spanish/dp/0988325306>

Outro livro que se pode indicar com estas características é *Facciamo le facce*, em língua italiana, de AA. VV., publicado em 2018 pela editora Gribaudo, pertencente à coleção *I libri girevoli* (em português, livros com elementos giratórios). Trata-se de um livro em que em cada página é representada uma expressão facial diferente sobre fundo monocromático (Figura 23).

Inicialmente, o adulto-mediador pode mostrar as imagens fotográficas ao bebê, acompanhando com um breve comentário verbal e imitando ele próprio a expressão facial representada. À medida que a criança vai desenvolvendo a sua motricidade fina, tornar-se-á capaz de manipular o círculo giratório presente em cada página, escolhendo a expressão facial correspondente à breve expressão rimada que legenda a imagem, devendo ser lida pelo adulto em voz alta.

Figura 23

Miolo de Facciamo le Facce de AA. VV.



Fonte: Acervo da autora

O terceiro livro selecionado para esta categoria é *Mon imagier des émotions* de Anne-Sophie Bost, publicado em 2017 pela casa editora Nathan e pertencente à coleção *Mes imagiers photos*. Esta proposta é muito equivalente às duas obras anteriores, sendo constituída na página esquerda por uma breve frase que indica a emoção do bebê e na página direita pela representação fotográfica da emoção correspondente, que ocupa a página inteira (Figuras 24 e 25).

Figura 24

Capa de *Mon Imagier des Émotions* de Anne-Sophie Bost

**Figura 25**

Miolo de Mon Imagier des Émotions de Anne-Sophie Bost



Fonte: <https://www.amazon.fr/Mon-imagier-%C3%A9motions-photos-b%C3%A9b%C3%A9/dp/209257096X>

A partir dos seis meses de idade, podem ser oferecidos, também, livros com fotografias de bebês que permitam ao pré-leitor reconhecer várias situações da sua vida quotidiana. Neste caso, foram selecionados quatro livros cartonados em língua inglesa, *Baby Talk* de Stella Blackstone, *Baby Dream* de Sunny Scribens, *Baby Play* de Skye Silver e *Baby Food* de Stefanie Paige Wieder, pertencentes à coleção *Baby's Day*, tendo o primeiro sido publicado em 2015 e os restantes três em 2019 pela editora Barefoot Books. Nestes quatro volumes, o bebê pode observar na página esquerda padrões em alto contraste a preto, branco e outras cores, acompanhados por breves frases rimadas, e na página direita, as fotografias de outros bebês em branco e preto, dentro de um círculo com os contornos em branco e outra cor, em que são representadas, respetivamente, várias formas de o bebê comunicar (Figuras 26 e 27), de dormir (Figuras 28 e 29), de brincar (Figuras 30 e 31) e de comer (Figuras 32 e 33).

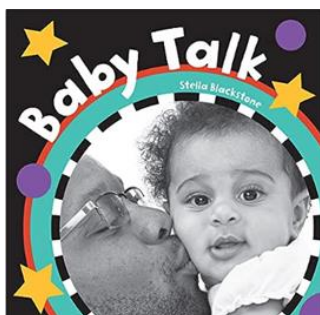
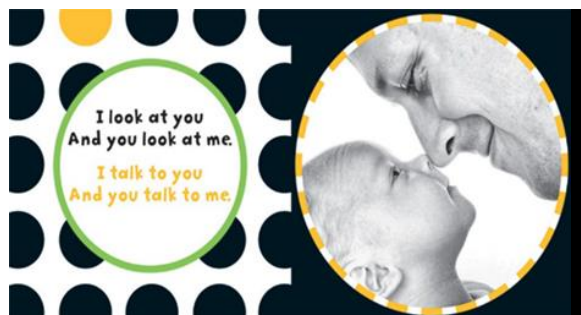
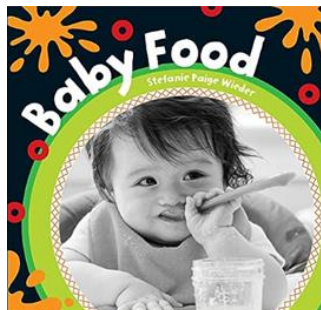
Figura 26*Capa de Baby Talk de Stella Blackstone***Figura 27***Miolo de Baby Talk de Stella Blackstone*Fonte: <https://www.barefootbooks.com/baby-talk>**Figura 28***Capa de Baby Dream de Sunny Scribens***Figura 29***Miolo de Baby Dream de Sunny Scribens*Fonte: <https://www.barefootbooks.com/baby-dream>**Figura 30***Capa de Baby Play de Skye Silver***Figura 31***Miolo de Baby Play de Skye Silver*Fonte: <https://www.barefootbooks.com/baby-play-0>

Figura 32

Capa de Baby Food de Stefanie Paige Wieder

**Figura 33**

Miolo de Baby Food de Stefanie Paige Wieder



Fonte: <https://www.amazon.it/Baby-Food-Stefanie-Paige-Wieder/dp/1782857303>

Outra proposta interessante, que apoia o bebé no reconhecimento dos momentos mais importantes que estruturam a sua rotina diária, é o livro-catálogo fotográfico cartonado em língua francesa *La journée de bébé* de Anne-Sophie Bost, publicado em 2018 pela editora Nathan e pertencente à coleção *Mes imagiers photos*. Por cada ritual é associada, na página esquerda, uma breve frase sobre fundo branco, que descreve a atividade praticada pelo bebé, enquanto na página direita se encontra a imagem fotográfica correspondente, como, por exemplo, acordar, beber leite do biberão, brincar, ir ao parque, tomar o almoço, fazer a sesta e assim por diante (Figuras 34 e 35).

Figura 34

Capa de La Journée de Bébé de Anne-Sophie Bost

**Figura 35**

Miolo de La Journée de Bébé de Anne-Sophie Bost



Fonte: <https://www.amazon.fr/journ%C3%A9e-B%C3%A9b%C3%A9-imagier-photos-mois/dp/2092579819>

Uma proposta igualmente relevante é o álbum cartonado em italiano *Piccino*, da autora Elisa Mazzoli e da fotógrafa Tatiana Gambetta, publicado em 2017 pela editora *Il leone verde* e pertencente à coleção *Il leone verde Piccoli*. Neste álbum são apresentadas imagens fotográficas coloridas ou em tons de bege que ocupam a página inteira, representando algumas das primeiras experiências de encontro do bebê com o mundo, como a amamentação natural, deixar-se embalar nos braços dos cuidadores, rir, gatinhar, acompanhadas por frases ricas de assonâncias, aliterações e rimas sobre fundo monocromático. As páginas alternam-se entre texto na página esquerda e fotografia correspondente na página direita, e vice-versa (Figuras 36 e 37).

Figura 36

Miolo de Piccino de Elisa Mazzoli e Tatiana Gambetta



Fonte: https://www.leoneverde.it/wp-content/uploads/2017/01/Piccino_estratto-1.pdf

Figura 37

Miolo de Piccino de Elisa Mazzoli e Tatiana Gambetta



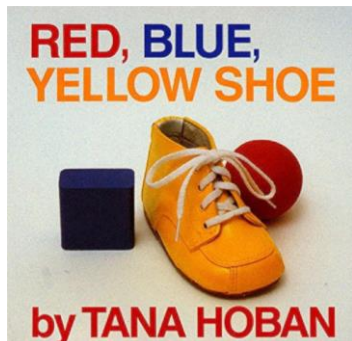
Fonte: <https://ilmondodichri.com/piccino/>

Para além dos livros com imagens fotográficas de bebés, a partir dos seis meses de idade podem ser oferecidos livros com imagens fotográficas que favoreçam o reconhecimento de objetos, animais, frutas ou legumes familiares à criança. Sublinhe-se ainda que, até aos 18 meses de idade, convém oferecer ao pré-leitor os livros com uma ou, no máximo, duas imagens por página. Desta forma ele poderá direcionar a sua atenção visual sobre uma representação figurativa de cada vez, sem correr o risco de dispersar o olhar. As propostas editoriais apresentadas de seguida, assim como as anteriores, foram selecionadas segundo este critério de seleção.

Uma obra em língua inglesa considerada uma referência para esta categoria de livros é *Red, Blue, Yellow Shoe* de Tana Hoban, publicada pela Greenwillow Books, em 1986. Trata-se de um álbum com imagens fotográficas de objetos, elementos naturais e animais, como um sapato, uma flor, uma laranja, uma folha, um gato, um coelho, entre outros (Figuras 38 e 39).

Figura 38

Capa de Red, Blue, Yellow Shoe de Tana Hoban

**Figura 39**

Miolo de Red, Blue, Yellow Shoe de Tana Hoban



Fonte: <https://www.amazon.com/dp/0688065635/keywords=colors?tag=harpercollinsus-20>

A simplicidade, a nitidez e o fundo branco facilitam à criança o reconhecimento dos referentes das imagens representadas neste livro. Como sugestão de atividade pedagógica, tendo como inspiração o livro de Tana Hoban, o(a) educador(a) de creche pode criar um livro com imagens fotográficas de vários objetos utilizados diariamente pelas crianças na instituição.

Relativamente aos livros com imagens fotográficas que representam objetos familiares para a criança, destaca-se *My first book of baby objects*, produzido e publicado pela Wonder House Books, em 2018, e pertencente à coleção *My First Board Books*. Neste livro-catálogo cartonado são representados um babeto, um cadeirão de bebê, uma bola, uma boneca, um andador, um carrinho de bebê, entre outros, no centro de cada página sobre fundo branco, acompanhados de uma legenda nominal (Figuras 40 e 41).

Figura 40

Miolo de My First Book of Baby Objects
de Wonder House Books

**Figura 41**

Miolo de My First Book of Baby Objects
de Wonder House Books



Fonte: <https://www.amazon.com/My-First-Book-Baby-Objects/dp/9386538407>

Outra proposta relevante é o volume em italiano *I cestini dei tesori* (em português, As cestas dos tesouros), da autora Chiara Arienti e do fotógrafo Andrea Nastasi, publicado em 2021 pela editora Il Castoro, e pertencente à coleção *Crescere con i libri* (em português, Crescer com os livros). Trata-se de um livro-catálogo cartonado em que são representados alguns objetos que se encontram facilmente em ambiente doméstico, e que são utilizados para desenvolver uma atividade destinada às crianças com menos de um ano de idade, denominada cesta dos tesouros, ou seja, uma cesta contendo vários objetos cuja manipulação promove significativas descobertas por parte da criança. Neste livro são apresentadas imagens fotográficas de um batedor manual, uma colher de madeira, uma cafeteira, um pente, uma escova de dentes, um regador, uma pá de plástico, entre muitos outros (Figuras 42 e 43).

Figura 42

Capa de I Cestini dei Tesori de Chiara Arienti e Andrea Nastasi

**Figura 43**

Miolo de I Cestini dei Tesori de Chiara Arienti e Andrea Nastasi

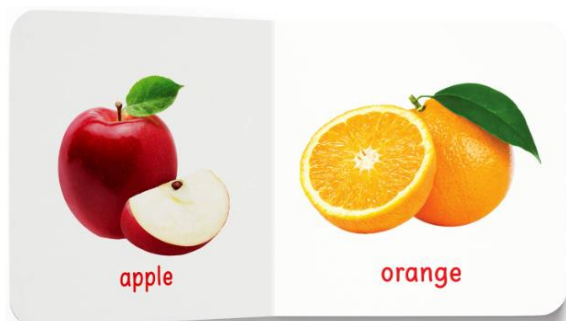


Fonte: <https://editriceilcastoro.it/libri/i-cestini-delle-stagioni-2#page/4>

Quanto aos livros com imagens fotográficas que representam frutas e legumes, indicam-se as obras *My first book of fruits* e *My first book of vegetables*, da coleção *My First Board Books*, ambas publicadas pela Wonder House Books, em 2018. Trata-se de dois livros de conceitos ou livros-catálogo cartonados, que contêm, respetivamente, frutos como maçã, laranja, kiwi, banana, pêsego, manga, morangos, pera, entre outros (Figura 44), e legumes como cenouras, abóbora, couve-flor, couve-coração, beringela e pepino (Figura 45).

Figura 44

Miolo de My First Book of Fruits de Wonder House Books



Fonte: <https://www.amazon.com/My-First-Book-Fruits-Board/dp/9386538504>

Figura 45

Miolo de My First Book of Vegetables de Wonder House Books



Fonte: <https://www.amazon.com/My-First-Book-Vegetables-Board/dp/9386538539>

No que respeita aos livros com imagens fotográficas de animais, distinguem-se dois livros-catálogo cartonados constituídos por uma pega adaptada às pequenas mãos dos bebés, denominados *Quinta* e *Estimação*, da coleção Os Amigos Animais, escritos e ilustrados pela Yoyo Studios e publicados, em 2023, pela Yoyo Books. No primeiro são apresentados alguns animais de estimação, como a galinha e o cão (Figuras 46 e 47), enquanto no segundo são apresentados alguns animais da quinta, como o cavalo e o porco (Figuras 48 e 49). Em cada página encontra-se uma imagem fotográfica de um animal sobre fundo realístico, ocupando a página inteira e sendo acompanhada por uma legenda nominal em baixo.

Figura 46*Capa de Estimação de Yoyo Studios***Figura 47***Miolo de Estimação de Yoyo Studios*

Fonte: <https://www.fnac.pt/Estimacao-Os-amigos-animais-Yoyo-Studios/a10599640?bundleReferral=p-bdl-1-10599639-bdl>

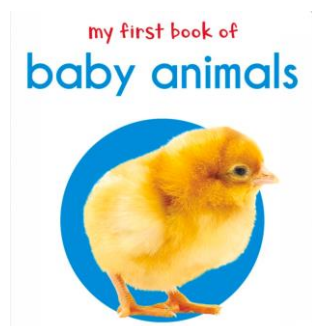
Figura 48*Capa de Quinta de Yoyo Studios***Figura 49***Miolo de Quinta de Yoyo Studios*

Fonte: <https://www.fnac.pt/Quinta-Os-amigos-animais-Yoyo-Studios/a10599639>

Considere-se, também, o livro-catálogo cartonado *My first book of baby animals*, da coleção *My First Board Books*, publicado pela Wonder House Books, em 2018. Neste livro são apresentadas imagens fotográficas de crias de animais como o gato, o cão, a girafa, a zebra, a vaca, o cavalo, entre outros (Figuras 50 e 51).

Figura 50

Capa de *My First Book of Baby Animals* de Wonder House Books

**Figura 51**

Miolo de *My First Book of Baby Animals* de Wonder House Books



Fonte: https://www.amazon.com/-/es/gp/product/9386538393?ref_=dbs_m_mng_rwt_calw_tcom_14&storeType=ebooks

Neste caso, cada imagem fotográfica encontra-se representada sobre fundo branco, acompanhada em baixo pela respetiva legenda nominal, em vermelho.

A partir de um ano de idade, com o desenvolvimento progressivo da motricidade fina, o adulto-mediador pode oferecer ao pré-leitor os livros com elementos interativos com imagens fotográficas de animais, objetos e situações da vida quotidiana, assim como partes do corpo da criança. Nesta fase, é importante selecionar e disponibilizar ao pré-leitor os livros com uma imagem por página ou, no máximo, duas imagens nítidas e que sejam facilmente reconhecíveis.

Continuando com o tema dos animais, destaca-se o livro-adivinha em língua portuguesa *Animais Fofinhos*, de Charlie Gardner e das designers Polly Appleton e Victoria Palastanga, publicado pela Texto Editores, em 2016, pertencente à coleção Quem sou eu?. Como se pode observar nas Figuras 52 e 53, este livro estrutura-se, na página esquerda, com a pergunta “Quem sou eu?”, seguida por uma pista constituída por uma frase afirmativa ou interrogativa e pela imagem parcial do animal, assim como por objetos/ partes do seu corpo tratados digitalmente. Na página direita, o pré-leitor é convidado a adivinhar o animal em questão, espreitando pelo

buraco e, ao virar da página, encontra-se desvendado na página esquerda o nome do animal e, na página direita, a imagem fotográfica correspondente, representada na sua totalidade.

Figura 52

Miolo de Animais Fofinhos de Gardner et al.



Figura 53

Miolo de Animais Fofinhos de Gardner et al.



Fonte: Acervo da autora

No que se refere aos livros *lift-the-flap*, ou seja, com abas para levantar, destinados a crianças a partir de um ano de idade, foram selecionados os três livros-catálogo cartonados em língua italiana *La mia giornata* (em português, O meu dia), *Mi vesto* (em português, Visto-me) e *La mia casa* (em português, A minha casa), da autora Silvia D'Achille e da designer Adria Villa, publicados em 2019 pela editora Giunti, pertencentes à coleção *Alza e guarda che c'è* (em português, Levanta e vê o que está lá). Os três livros tratam respetivamente o tema da rotina diária (Figuras 54 e 55), da roupa infantil (Figuras 56 e 57) e dos ambientes domésticos (Figuras 58 e 59).

Na sinopse dos três livros é divulgada a seguinte informação (<https://www.giunti.it/>):

Già da piccolissimi, i bambini amano osservare fotografie di altri bambini e oggetti familiari. Questi libri, di formato maneggevole e cartone robusto, permettono di soddisfare tutta la loro curiosità e di accompagnarli nei loro “primissimi approfondimenti”. Per ogni immagine più generica, infatti, ce n'è un'altra più dettagliata sotto la finestrella che consente al bambino di focalizzare l'attenzione su un concetto alla volta (...).

Figura 54

Miolo de La Mia Giornata de Silvia D'Achille e Adria Villa

**Figura 55**

Miolo de La Mia Giornata de Silvia D'Achille e Adria Villa



Fonte: <https://www.amazon.it/La-mia-giornata/dp/8809877837>

Figura 56

Miolo de Mi Vesto de Silvia D'Achille e Adria Villa

**Figura 57**

Miolo de Mi Vesto de Silvia D'Achille e Adria Villa



Fonte: <https://www.amazon.it/Mi-vesto/dp/8809882245>

Figura 58

Miolo de La Mia Casa de Silvia D'Achille e Adria Villa

**Figura 59**

Miolo de La Mia Casa de Silvia D'Achille e Adria Villa



Fonte: <https://www.amazon.it/La-mia-casa/dp/8809882237>

Outro livro selecionado para esta faixa etária, é *Ciccì Coccò* de Bruno Munari e do fotógrafo Enzo Arnone, editado pela primeira vez pela *Edizioni Fotoselex* em 1982 e, sequentemente, em 2000 pela editora Corraini. Trata-se de um livro-álbum poético com imagens fotográficas a preto e branco, realizadas por Arnone, em Inglaterra, entre os anos 70 e 80 do século passado, que representam crianças pequenas durante vários momentos de brincadeiras, com todos os sentidos e de primeiras conquistas (Figuras 60 e 61), acompanhadas por frases simples e rimas breves escritas em italiano sobre fundo branco, e traduzidas, em baixo, nas línguas francesa e inglesa.

Figura 60

Ilustrações de Ciccì Coccò de Bruno Munari e Enzo Arnone



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iCoqZoYJAIM>

Figura 61

Ilustrações de Ciccì Coccò de Bruno Munari e Enzo Arnone

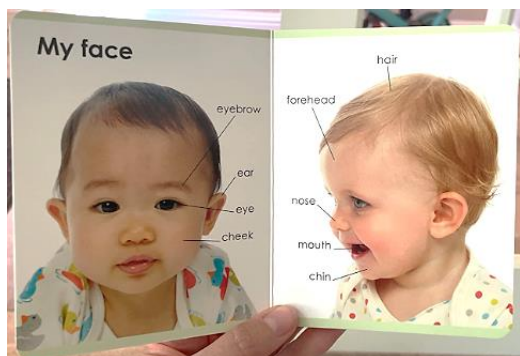


Fonte: <https://www.milkbook.it/cicci-cocco/>

A partir de um ano de idade também se deve oferecer à criança livros que favoreçam o reconhecimento de partes do seu corpo. Entre os livros-catálogo com imagens fotográficas sobre este tema, assinala-se *My first body*, publicado pela Dorling Kindersley, em 2016, pertencente à coleção *My First*. As várias partes do corpo da criança são representadas na sua totalidade através de fotografias que se destacam sobre fundo branco, sendo acompanhadas pelas respectivas legendas nominais (Figuras 62 e 63).

Figura 62

Miolo de My First Body de Dorling Kindersley

**Figura 63**

Miolo de My First Body de Dorling Kindersley



Fonte: <https://www.amazon.com/My-First-Body-Books/dp/1465444920>

Relativamente aos livros-álbum poéticos que versam este tema, destaca-se *A aranha e eu*, em língua portuguesa, do autor Fran Alonso e do fotógrafo Manuel G. Vicente, publicado pela Kalandraka, em 2009, pertencente à coleção Livros para sonhar. Este livro ganhou no ano da sua publicação o Premio Xosé Neira Vilas como melhor livro infantil e juvenil, tendo sido organizado pela *Asociación Galega de Editores*. Encontra-se recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para pré-leitores a partir dos três anos. Contudo, considera-se adequado, também, para pré-leitores a partir de um ano de idade.

Na sinopse do livro, disponível no portal <https://www.wook.pt/>, pode ler-se:

Um álbum de grande beleza artística e literária, ideal para todos os públicos, desde os primeiros leitores até aos adultos, pela delicadeza com que as palavras percorrem a geografia do corpo humano na figura de uma menina, comparando cada parte com um fruto, através do seu formato, tamanho e textura. O recurso à aranha, socialmente considerada como um animal pouco querido, proporciona um subtil contraste e inclusivamente um certo toque de humor, tornando os leitores partícipes das sensações que a protagonista recebe da narrativa ao longo do percurso do inseto. Esta obra oferece uma abordagem visual e poética do corpo humano.

Neste livro-álbum poético, o autor compara cada parte do corpo da criança a uma fruta, enunciando comparações como “(...) a minha boca fresca como uma ameixa. (...) Os meus olhos redondos como cerejas.”. As imagens fotográficas são nítidas e destacam-se sobre o fundo branco, favorecendo, assim, o seu reconhecimento pela criança (Figuras 64 e 65).

Figura 64

Miolo de A Aranha e Eu de Fran Alonso e Manuel G. Vicente



Figura 65

Miolo de A Aranha e Eu de Fran Alonso e Manuel G. Vicente



Fonte: <https://pt.slideshare.net/AnaPassos1/a-aranha-e-eu-232238084>

Continuando no universo dos livros que retratam partes do corpo que sejam facilmente reconhecíveis na primeira infância, indica-se *Il viaggio di piedino* em língua italiana, da autora Elisa Mazzoli e da ilustradora Marianna Balducci, publicado pela Bacchilega Junior, em 2018. No ano da sua publicação, este livro ganhou o *Premio Nazionale Nati per Leggere* na categoria *Nascere con i Libri (6 – 18 mesi)* e o *Marchio Microeditoria di Qualità 2018*, sendo este último um concurso promovido pelo *Sistema Bibliotecario Sud Ovest Bresciano* e pela associação cultural *L'Impronta* de Chiari. O prémio é destinado a pequenas editoras de livros de elevada qualidade destinados às crianças. Trata-se de um álbum ilustrado em que o texto, com rima e tom humorístico, composto por três ou quatro palavras por página, combina perfeitamente com as fotografias e as ilustrações realísticas para contar a história do pezinho de uma criança com cerca um ano de idade, que começa a explorar o mundo: caminha sobre uma pedra, encontra e

toca uma flor e um gato no jardim, chega até à praia, molha-se dentro de água até ser mordido por um caranguejo. Então, volta para casa, sobe as escadas e, na porta, encontra um pé grande, o do seu pai, símbolo de conforto e segurança. A solução gráfica de representar somente o protagonista da história, o pezinho, e o pé grande do seu pai com fotografias coloridas e os restantes personagens, assim como os objetos/ elementos naturais por ele tocados, com ilustrações realísticas sobre fundo neutro, favorece a identificação do pré-leitor com o protagonista e o reconhecimento de todos os elementos que compõem a história (Figuras 66 e 67).

Figura 66

Miolo de Il Viaggio di Piedino de Elisa Mazzoli e Marianna Balducci



Figura 67

Miolo de Il Viaggio di Piedino de Elisa Mazzoli e Marianna Balducci



Fonte: <https://www.milkbook.it/il-viaggio-di-piedino/>

Entre os 12 e os 18 meses de idade, o adulto-mediador pode começar a oferecer os livros com várias imagens por página que representam imagens fotográficas de objetos, frutas, legumes, elementos naturais e animais familiares à criança. Entre outros, refira-se o livro de primeiros conceitos *As 100 Primeiras Palavras*, de Roger Priddy, publicado pela Jacarandá, em 2020, da série Primeiros Conceitos – Fotografia. Neste livro, em cada dupla página é apresentado um tema, como os alimentos, a hora do banho, a hora da refeição, entre outros, contendo várias fotografias dos objetos/ animais/ frutas correspondentes. Cada imagem

fotográfica, acompanhada pela respetiva legenda nominal, destaca-se sobre fundo monocromático, permitindo à criança isolar e reconhecer visualmente cada elemento representado (Figuras 68 e 69).

Figura 68

Capa de As 100 Primeiras Palavras de Roger Priddy

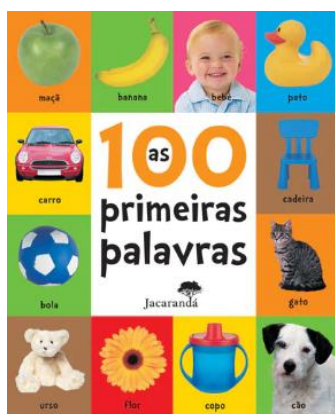


Figura 69

Miolo de As 100 Primeiras Palavras de Roger Priddy



Fonte: <https://www.presenca.pt/collections/jacaranda/products/as-100-primeiras-palavras-1>

Dentro desta categoria, distingue-se também o livro em língua portuguesa *A vida na quinta*, escrito por Carine Fontaine e Adeline Pierre, fotografado pela Shutterstock, publicado pelas Edições ASA, em 2022, pertencente à coleção “Ver e Aprender”. Este livro ilustrado é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, conforme se pode ler no respetivo portal:

O tema principal (a vida na quinta) está organizado em diversos subtemas (na capoeira, na cavaliçã, no estábulo, no pomar, na horta, no campo e na água) explorados através de fotografias reais e cada um apresenta uma questão interessante, a qual constitui um desafio para os pequenos leitores.

Cada subtema apresenta, em dupla página, uma variada seleção de imagens fotográficas sobre fundo branco, acompanhadas pelas respetivas legendas nominais (Figuras 70 e 71).

Figura 70

Capa de *A Vida na Quinta de Fontaine et al.*



Fonte: Acervo da autora

Figura 71

Miolo de *A Vida na Quinta de Fontaine et al.*



Uma referência particular deve ser feita às produções editoriais do fotógrafo e artista plástico francês François Delebeque, em específico aos seus livros-catálogo (em francês *imagiers*) cartonados *lift-the-flap*, em que representa objetos, animais, frutas, flores, legumes em forma de silhuetas e de fotografias reais. Num primeiro momento, o pré-leitor é convidado a reconhecer o elemento representado, observando a silhueta preta sobre fundo branco, que é ilustrada de perfil para favorecer o reconhecimento do seu referente. Sucessivamente, ao levantar a aba, a criança encontrará a imagem fotográfica colorida correspondente.

Relativamente aos livros deste autor destinados aos pré-leitores a partir dos 12 meses de idade, assinala-se *Imagier des jouets* (em português, *Imagier dos brinquedos*) e *Imagier de la plage* (em português, *Imagier da praia*), publicados respetivamente em 2015 e em 2017, pela editora *Les Grandes Personnes*. Como os títulos sugerem, no primeiro livro é representado em cada página um brinquedo usado tipicamente na primeira infância, como uma boneca, um urso de peluche ou um carrinho (Figura 72 e 73), enquanto no segundo livro são representados os brinquedos, animais e elementos naturais típicos do ambiente da praia, como o moinho de

vento, a pá, o ancinho, a boia salva-vidas, o castelo de areia, a gaivota, as conchas, entre outros (Figuras 74 e 75).

Figura 72

Miolo de Imagier des Jouets de François Delebeque



Figura 73

Miolo de Imagier des Jouets de François Delebeque



Fonte: https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/imagier-des-jouets-francois-delebecque-aout-2015/

Figura 74

Miolo de Imagier de la Plage de François Delebeque



Figura 75

Miolo de Imagier de la Plage de François Delebeque



Fonte: https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/imagier-de-la-plagefrancois-delebecquemai-2017/

versão mais atualizada corresponde à versão em língua italiana com os títulos *Mi vesto*, *Al lavoro*, *Amici* e *Mi diverto*, publicados em 2021 pela editora Camelozampa, pertencentes à coleção *A bocca aperta* (em português, *Com a boca aberta*).

A protagonista destes quatro livros é uma criança com cerca de um ano de idade, ativa, atenta e curiosa, que interage com os objetos e com os animais domésticos por ele conhecidos na vida quotidiana. Trata-se de livros-imagiário sem palavras, que se inserem na categoria do catálogo, exceto *Mi vesto*, que se insere na categoria sequencial, enquanto os conteúdos apresentados na página se sucedem segundo uma ordem temporal. Em particular, em *Mi vesto*, é representada a criança tentando vestir autonomamente a camisola, as meias, os sapatos, a jardineira e o chapéu. *Al lavoro* apresenta o “trabalho”, ou seja, as ações quotidianas feitas pela criança, como comer, fazer as necessidades fisiológicas no bacio, tomar banho. *Amici* apresenta a ligação afetiva que a criança instaura com animais de estimação de várias dimensões, como o coelho, o cão, o porquinho-da-índia, o pássaro, o gato, a galinha e o pato. *Mi diverto* ilustra algumas das brincadeiras mais amadas pelas crianças, como construir uma torre com os blocos e destruí-la, brincar com as panelas e a pá de madeira, enfiar-se numa caixa de papelão vazia, ler um livro virado do avesso e abraçar um ursinho de peluche.

Os quatro livros apresentam a mesma estrutura: na página esquerda é representado o objeto/ animal isolado; na página direita, o mesmo é representado na sua relação com a criança, sendo, portanto, inserido num contexto de ação (Figuras 78, 79, 80 e 81).

Figura 78

Capa de Mi vesto e Al lavoro de Helen Oxenbury

**Figura 79**

Miolo de Mi vesto e Al lavoro de Helen Oxenbury



Fonte: <https://unamammanelpaesedeilibri.com/2021/04/11/a-bocca-aperta-la-nuova-collana-per-i-piu-piccoli/>

Figura 80

Capa de Amici e Mi diverto de Helen Oxenbury

**Figura 81**

Miolo de Amici e Mi diverto de Helen Oxenbury



Fonte: <https://unamammanelpaesedeilibri.com/2021/04/11/a-bocca-aperta-la-nuova-collana-per-i-piu-piccoli/>

As ilustrações representadas nestes quatro livros de Helen Oxenbury respondem às capacidades visuais da criança com cerca de um ano de idade, favorecendo o reconhecimento dos seus referentes por serem nítidas, simples, representadas na sua totalidade sobre fundo branco e sem detalhes não significativos.

Destacam-se, ainda, mais quatro livros cartonados em língua inglesa da mesma autora, intitutados *I see, I hear, I touch e I can*, que foram editados pela primeira vez em 1985. Apresentam-se as imagens da edição em italiano, cujos títulos correspondentes são *Vedo, Sento, Tocco, Posso*, publicados, em 2022, pela editora Camelozampa. Como os títulos sugerem, estes livros representam uma criança com cerca de um ano de idade que explora e descobre o mundo à sua volta através dos seus sentidos. Trata-se também de livros-imagiário, inseridos na categoria do catálogo, com uma palavra por cada dupla página que acompanha a componente imagética, exceto no livro *Posso*, que apresenta uma palavra por cada página que acompanha a respetiva imagem.

O livro *Vedo* representa objetos, animais e pessoas que a criança pode observar em várias situações, como uma borboleta, uma rã, um avião, um amigo, uma flor e a lua (Figuras 82 e 83).

Sento apresenta os sons e os ruídos mais familiares para uma criança pequena, produzidos por animais, elementos naturais, objetos, pessoas, ou ainda o pássaro, a chuva, o cão, o relógio, o telefone e o choro de uma bebé (Figuras 84 e 85).

Tocco representa objetos e animais que a criança explora com as suas mãos, como uma bola, a barba do avô, uma minhoca, o gato, a água a sair pelo chuveiro e uma manta (Figuras 86 e 87).

Por fim, *Posso* apresenta os principais movimentos que uma criança, entre um e dois anos de idade, é capaz de executar, como sentar, arrastar, saltar, pisar, dançar, cair, correr, deslizar, esticar, chutar, entre outros (Figuras 88 e 89).

A componente imagética destes livros apresenta a mesma qualidade e as mesmas características dos quatro livros apresentados anteriormente.

Figura 82

Capa de Vedo de Helen Oxenbury

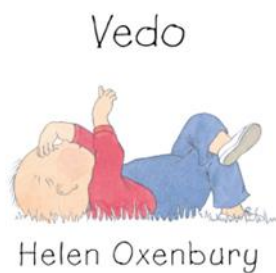


Figura 83

Miolo de Vedo de Helen Oxenbury



Fonte: <https://www.camelozampa.com/shop/vedo/>

Figura 84

Capa de Sento de Helen Oxenbury

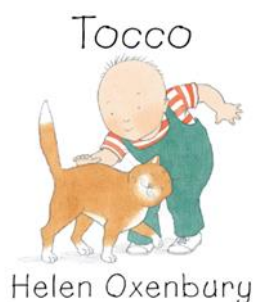


Figura 85

Miolo de Sento de Helen Oxenbury



Fonte: <https://www.camelozampa.com/shop/sento/>

Figura 86*Capa de Tocco de Helen Oxenbury***Figura 87***Miolo de Tocco de Helen Oxenbury*Fonte: <https://www.camelozampa.com/shop/tocco/>**Figura 88***Capa de Posso de Helen Oxenbury***Figura 89***Miolo de Posso de Helen Oxenbury*Fonte: <https://www.camelozampa.com/shop/posso/>

Uma estrutura similar à dos livros de Helen Oxenbury é a dos livros que pertencem à coleção *De la cuna a la luna*, em castelhano, do poeta Antonio Rubio e do ilustrador Óscar Villán, publicados pela Kalandraka. Em nota publicada no portal da editora, o autor explica que se trata de pictogramas poéticos, ou seja, de poesias pictográficas baseadas “(...) en la búsqueda de un ritmo de lectura que ayude a «educar el ojo y endulzar el oído» del pequeño lector. (...) Cada libro es un poema completo que se sirve de los recursos poéticos del cancionero tradicional: ecos, rimas, ritmos, onomatopeyas, anáforas...”. Em particular, assinala-se

Juguetes, publicado em 2021, em que em cada página esquerda é representado um brinquedo utilizado pela criança num contexto de ação, como o chocalho, a boneca de pano, o cavalinho e os blocos de construção de madeira, enquanto na página direita o mesmo é representado isolado do contexto de ação. Esta estrutura, somada a outras características da componente visual, como as imagens simples sobre fundo neutro e realçadas com linhas pretas, ajuda o pré-leitor a reconhecer os elementos representados (Figuras 90 e 91).

Figura 90

Capa de Juguetes de António Rubio e Óscar Villán

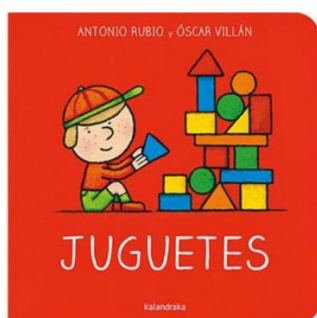


Figura 91

Miolo de Juguetes António Rubio e Óscar Villán



Fonte: <https://kalandraka.com/juguetes-castellano.html>

Este livro, como os demais pertencentes à mesma coleção, pode ser lido ou cantado em voz alta pelo adulto-mediador, podendo, também, ser explorado de forma autónoma pelo pré-leitor.

Relativamente aos livros com ilustrações realísticas sobre o tema das rotinas diárias, destaca-se o livro-álbum cartonado *Assim ou Assado?* de María Pascual de la Torre, publicado pela Kalandraka, em 2022, na coleção Livros para sonhar, tendo sido premiado, pela sua excecionalidade, com o Selo Distinção Caminhos de Leitura, um dos prémios portugueses mais recentes na área da literatura para a infância e juventude, atribuído por um projeto do município do Pombal chamado Observatório da Leitura. A criança protagonista deste livro conta ao pré-

leitor, a partir de um ano de idade, as várias maneiras divertidas e originais com que executa ações típicas do dia a dia, como dormir, beber, vestir-se, ir à casa de banho, passear, brincar, jantar, arrumar os brinquedos e ir para a cama novamente. Em seguida, o protagonista pede o contributo do pré-leitor, questionando-o sobre como faz as coisas.

As ilustrações realísticas, detalhadas, a lápis de cor sobre fundo branco e com as figuras e os objetos representados na sua totalidade, permitem o reconhecimento das maneiras peculiares de fazer as coisas típicas da primeira infância (Figuras 92 e 93).

Figura 92

Capa de Assim ou Assado? de Maria Pascual de la Torre



Figura 93

Miolo de Assim ou Assado? de Maria Pascual de la Torre



Fonte: <https://kalandraka.com/assim-ou-assado-portugues.html>

Assinala-se, no âmbito da rotina específica do sono, o álbum ilustrado em língua portuguesa *Boa viagem bebé!* de Beatrice Alemagna, publicado em 2014 pela Orfeu Negro, na coleção Orfeu Mini. Neste livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, como se pode ler no portal da editora, a autora aborda a temática do sono recorrendo à metáfora da viagem que todas as noites o bebé faz. Na sinopse do livro é referido o seguinte:

Todos os dias à mesma hora, o bebé prepara-se para fazer uma viagem. Junta o biberão, o peluche, a chucha e, claro, o seu livro preferido. O papá muda-lhe a

fralda e veste-lhe um superfato de viagem. A mamã pega-o ao colo e liga o motor colorido. Despede-se do gatinho e quando chega a hora do Ó-Ó parte: boa viagem, bebé!

As ilustrações deste álbum ilustrado têm em conta a perspetiva real da criança quando está sentada no chão, quando está no colo dos pais ou quando está em pé a cerca de um metro de distância do nível do chão (Figura 94). Os personagens e os vários objetos representados são familiares ao pré-leitor, favorecendo, assim, o reconhecimento dos seus referentes. Na contracapa, encontram-se representados todos os objetos que a criança leva consigo na mala para partir para a sua “viagem” no mundo dos sonhos (Figura 95).

Figura 94

Capa de *Boa Viagem Bebé!* de Beatrice Alemagna



Fonte: <https://www.orfeunegro.org/products/boa-viagem-bebe?variant=1105135740>

Figura 95

Contracapa de *Boa Viagem Bebé!* de Beatrice Alemagna



Fonte: <https://tradedstories.pt/contarolante/livro/boa-viagem-bebe>

Quanto aos imagiers que apresentam na mesma obra imagens realísticas de legumes, frutas, roupa, animais, instrumentos musicais, entre outras categorias familiares ao pré-leitor a partir dos 12 meses de idade, indica-se o livro cartonado em língua francesa *Mon premier imagier* de Mizuho Fujisawa, publicado pelas Edições Nathan, em 2021, na coleção *Tout-petit*

Montessori. Em cada dupla página é apresentado um tema e, em específico, são representados três elementos por página, cada um deles acompanhado pela respetiva legenda. As imagens realísticas são representadas sobre fundo branco e fora de um contexto específico, de maneira que o pré-leitor enfrente uma dificuldade de cada vez em termos de desafio visual (Figuras 96 e 97).

Figura 96

Capa de Mon Premier Imagier de Mizuho Fujisawa



Figura 97

Miolo de Mon Premier Imagier de Mizuho Fujisawa

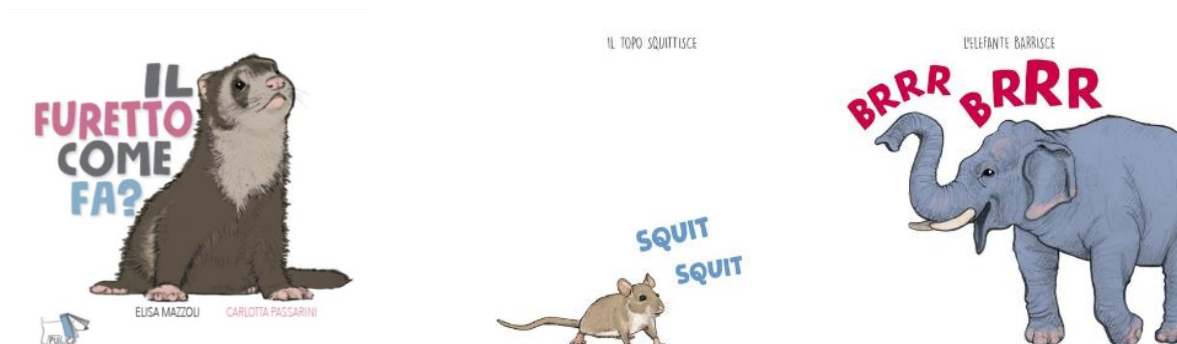


Fonte: <https://site.nathan.fr/livres/tout-petit-montessori-mon-premier-imagier-des-12-mois-9782092791356.html>

Quanto aos livros com ilustrações realísticas que abordam especificamente o tema dos animais, assinala-se *Il furetto come fa?* (em português, Que som produz o furão?) em língua italiana, da autora Elisa Mazzoli e da ilustradora Carlotta Passarini, publicado em 2021 pela Pulce Edizioni, na coleção Pulce Whiteboard. Trata-se de um livro cartonado que representa em cada página a ilustração realística de um animal, como o cão, o gato, a vaca, o porco, o gorila, ente outros, sobre fundo branco, acompanhada pela respetiva onomatopeia, ou seja, pelo respetivo som produzido, escrito em letras maiúsculas coloridas, para além do verbo que indica o verso, que integram a componente imagética (Figuras 98 e 99).

Figura 98

Capa de *Il Furetto Come Fa?* De *Miolo* de *Il Furetto Come Fa?* De *Elisa Mazzoli e Elisa Mazzoli e Carlotta Passarini* *Carlotta Passarini*



Fonte: <https://www.pulceedizioni.it/index.php?r=catalog%2Fview&id=154>

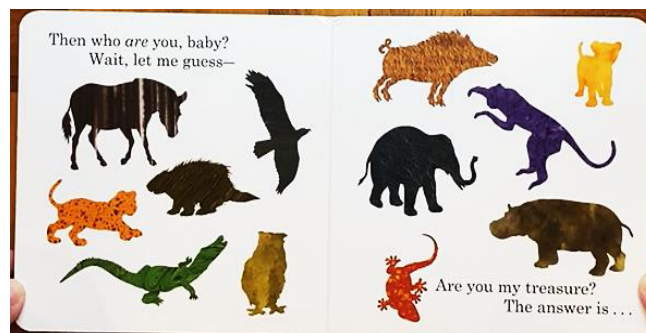
Outro livro cartonado com ilustrações realísticas de qualidade que aborda o tema dos animais é *Hello Baby!* em língua inglesa, da autora Mem Fox e do ilustrador Steve Jenkins, publicado, em 2012, pela editora Little Simon. Neste livro, o ilustrador representa em cada dupla página um animal diferente, tal como um macaco, um porco-espinho, uma águia, uma lagartixa, um leão, um hipopótamo, um leopardo, um elefante, um javali, um crocodilo, uma zebra e uma coruja, recorrendo à técnica do papel recortado. A ilustração realística de cada animal é acompanhada por um texto repetitivo e rimado, assim como pela silhueta colorida correspondente, favorecendo, desta forma, o reconhecimento do animal real pelo pré-leitor (Figura 100). Na penúltima dupla página são representadas as silhuetas de todos os animais, com um tamanho maior em comparação com as silhuetas apresentadas nas páginas anteriores, de maneira que a criança as possa observar e reconhecer com facilidade (Figura 101).

Figura 100

Miolo de Hello Baby! de Mem Fox e Steve Jenkins

**Figura 101**

Miolo de Hello Baby! de Mem Fox e Steve Jenkins



Fonte: <https://www.amazon.com/Hello-Baby-Classic-Board-Books/dp/1442434325>

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=SxnKID5O_fc

Outros livros existem com ilustrações realísticas de qualidade do ponto de vista da componente visual, em português, em italiano, em francês e em espanhol, destinados a pré-leitores a partir dos dois anos de idade, sobre situações vivenciadas no dia a dia pelas crianças desta faixa etária.

Começando pelos livros em língua portuguesa, assinala-se o livro-álbum catálogo *Uma mãe é como uma casa*, de Aurore Petit, publicado pela Bruaá, em 2021. Este livro, cuja língua original é o francês, ganhou o prémio *Prix Millepages 2019* na categoria editorial *Album jeunesse (petit)*, sendo constituído por ilustrações simples, em cores vivas e com os contornos realçados a preto, que representam várias situações quotidianas vivenciadas pela criança em companhia dos seus pais, mas com ênfase na relação entre ela e a mãe (Figuras 102 e 103).

Figura 102

Capa de Uma Mãe é Como Uma Casa de Aurore Petit



Fonte: <https://www.bruea.pt/loja/uma-mae-e-como-uma-casa/>

Figura 103

Miolo de Uma Mãe é Como Uma Casa de Aurore Petit



Fonte: <https://www.topipittori.it/it/topilettori/una-mamma-%C3%A8-come-una-casa>

Igual realce merece o álbum poético ilustrado *Mia e o balão* de Komako Sakai, editado, em língua portuguesa, pelos Livros Horizonte, em 2021. O texto poético e as ilustrações a lápis em cores suaves, representadas na sua totalidade com os contornos realçados a preto sobre fundo neutro (Figuras 104 e 105), contam a história de uma menina chamada Mia que um dia ganhou um balão amarelo que lhe foi oferecido por um lojista. Toda contente, Mia passou muito tempo a brincar com o balão, até que um dia o vento, soprando forte, deixou voar o balão fora de casa, até que ficou preso em cima a uma árvore. Num primeiro momento, Mia ficou muito triste por ter perdido o seu “amigo” balão, mas, no dia seguinte, voltou a sorrir olhando por ele pela janela.

Através da qualidade das ilustrações, o pré-leitor poderá conseguir identificar-se facilmente com a situação vivenciada pela protagonista da história, reconhecendo as imagens representadas.

Figura 104*Capa de Mia e o Balão de Komako Sakai***Figura 105***Miolo de Mia e o Balão de Komako Sakai*

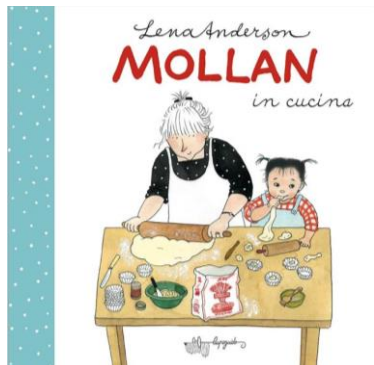
Fonte: <https://www.livroshorizonte.pt/produto/mia-e-o-balao/>

Relativamente aos livros em língua italiana, assinala-se o álbum ilustrado *Mollan in cucina* (em português, *Mollan na cozinha*), de Lena Anderson, editado, em 2021, pela editora Lupoguido. Este livro, com ilustrações realísticas sobre fundo branco e realçadas a preto, narra a história de uma menina com cerca de dois anos de idade que passa um dia na casa da sua avó enquanto os pais estão a trabalhar. Depois de um momento de melancolia inicial, Mollan e a avó abraçam-se, dançam, leem uma história e depois preparam e comem umas brioches até a mãe chegar e a Mollan voltar para a sua casa (Figuras 106 e 107).

Figura 106

Capa de Mollan in Cucina de Miolo de Mollan in Cucina de Lena Anderson

Lena Anderson

**Figura 107**

SCORPACCIATA DI GIRANDOLE!

Fonte: <https://www.guidotommasi.it/lupo-guido/catalogo/mollan-in-cucina>

Quanto ao mercado editorial francês, realça-se o álbum ilustrado *À ce soir!* de Jeanne Ashbé, publicado pela editora Pastel- L'École des loisirs, em 2018, na coleção *Petit Loulou*. Neste livro, conta-se, através das palavras e das ilustrações simples, sobre fundo neutro, representadas na sua totalidade com os contornos realçados a preto, como as crianças passam o dia na creche, desde a chegada e a despedida dos pais até ao momento em que se reencontram no final do dia. A representação visual de momentos típicos do dia a dia na creche faz com que a criança se possa identificar com as personagens da história, reconhecendo as situações que ela própria vivencia na instituição educativa (Figuras 108 e 109).

Figura 108*Miolo de À ce soir!* de Jeanne Ashbé

Fonte: <https://www.amazon.fr/ce-soir-Jeanne-Ashbe/dp/2211048765>

Figura 109*Miolo de À ce soir!* de Jeanne Ashbé

Fonte: <https://www.babalibri.it/publicazioni/a-piu-tardi/>

No que toca aos livros em espanhol, distingue-se o álbum ilustrado com as páginas desdobráveis *Ya sé vestirme sola*, de Elena Odriozola, publicado pelas Ediciones Modernas El Embudo, em 2019, na coleção *Que ya sé*. Neste livro, as ilustrações realísticas, simples, representadas na sua totalidade e sobre fundo neutro, permitem ao pré-leitor reconhecer as ações necessárias para se vestir em autonomia (Figuras 110 e 111).

Figura 110

Miolo de Ya sé vestirme sola de Elena Odriozola

**Figura 111**

Miolo de Ya sé vestirme sola de Elena Odriozola



Fonte: <https://modernaselembudo.com/libros/ya-se-vestirme-sola-prelectores/?v=2fb7284eba87>

3.4 Livros com elementos transparentes e coloridos

No mercado editorial para os primeiros anos, existem também alguns livros com elementos transparentes e coloridos em folhas de acetato, que fomentam o desenvolvimento visual na primeira infância.

De um autor marcante, Hervé Tullet, destaca-se o livro *Flores!*, publicado, em 2019, pela Bayard Editions Jeunesse. Este livro acordeão cartonado, com recortes e sem texto, foi, conforme informação do portal www.calameo.com, um dos nove livros selecionados, em 2021, para o prémio literário francês “*bebés lecteurs de Vallée Sud - Grand Paris*”, com base nas suas características:

Un album qui se plie et se déplie dans tous les sens, pour découvrir des fleurs multicolores. Avec des feuilles en plastique transparent teinté pour voir les couleurs se mélanger et un miroir pour les voir se refléter.

Un livre qui se manipule, qui permet des tas d'expériences, seul ou avec les autres. Pas de mots, et pourtant des tas d'histoires s'inventent...

Refira-se ainda que este livro, na edição italiana, ganhou, em 2021, o prémio nacional *Nati per Leggere*, na categoria Crescere con i libri (6- 18 mesi), com a seguinte fundamentação disponível no portal www.natiperleggere.it:

Per la geniale combinazione di forme, colori, materiali che rendono il libro un'esperienza sensoriale particolarissima per il bambino piccolo, la cui percezione passa innanzitutto attraverso i sensi. Il formato a fisarmonica consente inoltre un agevole manipolazione anche alle piccole mani inesperte.

Ainda no contexto italiano, no âmbito do projeto *#io leggo perchè LAB-NIDI* (em português, *#eu leio porque LAB-CRECHES*), promovido, em 2022, pela Associazione Italiana Editori (AIE), em colaboração com a Fondazione Cariplo e com o suporte de Nati per leggere, da Alma Mater Studiorum - Università di Bologna e da Bologna Children's Book Fair, foram oferecidos 10 livros a 250 creches mais carenciadas das regiões Lombardia e Piemonte no Norte

de Itália. O supracitado livro *Flores!* foi um dos 10 livros selecionados pelo *Osservatorio Editoriale de Nati per Leggere*, constituído por quarenta especialistas, incluindo bibliotecários, pediatras, psicólogos, estudiosos de Literatura Infantil, educadores e livreiros. No vídeo de apresentação deste livro Angela Dal Gobbo, especialista em ilustração e em Literatura Infantil, explica, no portal www.ioleggoperche.it, que este “(...) può essere proposto dai 6 mesi per stimolare la percezione visiva e la manipolazione, per imparare a guardare il mondo e a capire che i libri sono belli”.

Colocando o livro aberto no chão, em frente à janela da sala de creche, num dia de sol, ou a uma lanterna, a luz passará pelas corolas das flores, compostas por folhas de acetato transparente e colorido, projetando as formas coloridas no chão (Figuras 112 e 113). Considera-se, assim, que este livro pode potenciar a percepção das cores e das formas no pré-leitor.

Figura 112

Caixa de Fleurs! de Hervé Tullet



Fonte: <https://www.bayard-editions.com/livres/40392-fleurs/>

Figura 113

Miolo de Fleurs! de Hervé Tullet



Fonte: https://www.instagram.com/p/CN7gvqljOK/?img_index=4

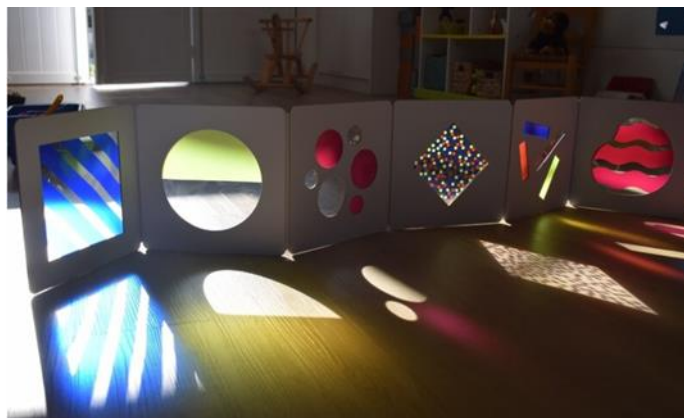
Recomenda-se, também, para esta categoria, o livro acordeão cartonado, com recortes, sem palavras e em folhas transparentes e coloridas, a obra *Coucou*, da artista plástica Lucie Félix, publicado, em 2018, pela editora francesa Les Grandes Personnes. Este livro, destinado a bebés a partir dos seis meses de idade, é composto, por um lado, pelo fundo preto e, pelo outro, pelo fundo branco, de forma a não distrair a criança com detalhes visuais inúteis. Na sinopse, disponível no portal www.luciefelix.fr, são apresentadas sugestões de exploração deste livro acordeão:

Voici un livre pour jouer avec votre bébé: jouer à se faire coucou (...). La transparence des pages nous donne envie de jouer avec les couleurs, les formes et la lumière. (...) Le leporello permet de faire varier les interactions entre les pages: de nouvelles couleurs, de nouvelles formes et de nouveaux contrastes apparaissent. Prenez-le en main et tournez les pages comme celles d'un livre. Ou bien installez-le sur un petite table, ou au sol tout simplement, et c'est à vous de tourner tout autour. Il prend toute sorte de forme: un zigzag, une cabane, un parcours...

Observando através dos elementos transparentes, o pré-leitor poderá ver o mundo à sua volta com cores e formas diferentes. De outro modo, colocando o livro em frente a uma fonte luminosa, poderá observar as sombras coloridas projetadas no chão (Figuras 114 e 115). Deste modo, este livro pode favorecer a percepção das cores e das formas pela criança até aos três anos de idade.

Figura 114*Miolo de Coucou de Lucie Félix*

Fonte: <https://www.amazon.fr/Coucou-Lucie-Félix/dp/2361935406>

Figura 115*Miolo de Coucou de Lucie Félix*

Fonte: <http://lesribambelles.canalblog.com/archives/2020/06/25/38391468.html>

3.5. Livros de recortes para projeção de sombras numa parede

Outra categoria que se destaca no atual panorama do mercado editorial para os mais novos é a dos livros recortados ou perfurados, que são, segundo Silva (2017, citado por Da Silva & Roig Rechou, 2019, p. 92),

(...) objetos nos quais se recorre a cortantes, ostentando um ou diversos buracos, furos, orifícios, brechas ou aberturas no seu papel/ nas suas páginas, espaços “vazios” ou “occos” que permitem espreitar, fazer aparecer ou descobrir. Nestes objetos, fortemente marcados pela intencionalidade lúdica, o formato, a dimensão e a própria disposição na página do elemento perfurado tornam-se determinantes para a construção de um sentido global, em muitos casos, de contornos narrativos.

Existem também os livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede, assim como no teto e no chão, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa, como, por exemplo, uma lanterna. Destacam-se duas obras do autor francês Hervé Tullet, *O jogo das luzes*,

recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, e *O jogo das sombras*, publicadas, respetivamente, em 2012 e em 2013 pela Edicare Editora.

Trata-se de dois livros-jogo constituídos, a começar pela capa, por recortes que, no caso de *O jogo das luzes*, representam formas e figuras, como estrelas, peixes, ondas, barcos, nuvens, flores, círculos pequenos e grandes, triângulos e retângulos, enquanto, no caso de *O jogo das sombras*, representam silhuetas de seres humanos, de animais e de elementos naturais, como um homem, uma criança, um pássaro, um esquilo, umas folhas, um lobo, um gato, entre outros.

Para poder visualizar as sombras projetadas numa parede, é necessário que a sala ou o ambiente seja escurecido. Por isso, considera-se que esta tipologia de livros pode estimular a visão escotópica, ou seja, a visão em condições de baixa luminosidade (Hall, 2017), no pré-leitor. Tal como foi referido no primeiro capítulo deste trabalho, quando há pouca luz, ativam-se os bastonetes, que são células fotorrecetoras responsáveis pela visão a preto, branco e tons de cinza (Hall, 2017). Ademais, considera-se que estes livros possam ser recursos válidos para estimular a perceção das formas grosseiras (e, portanto, a via occipitoparietal do córtex visual) dos elementos neles representados (Figuras 116, 117, 118 e 119).

Figura 116

Miolo de O Jogo das Luzes de Hervé Tullet



Fonte: <https://gostamosdisto.blogspot.com/2013/05/herve-tullet-interatividade-no-papel-1.html>

Figura 117

Miolo de O Jogo das Luzes de Hervé Tullet



Fonte: <https://www.milkbook.it/il-gioco-della-luce-un-albo/>

Figura 118*Miolo de O jogo das Sombras de Hervé Tullet*

Fonte: <https://www.fnac.pt/O-Jogo-das-Sombras-Herve-Tullet/a864259>

Figura 119*Miolo de O jogo das Sombras de Hervé Tullet*

Fonte: <https://www.facebook.com/photo?fbid=154422320304185&set=pcb.154422646970819>

Estes livros contêm pequenos textos que podem ser lidos pelo adulto-mediador, mas deixam, também, ao pré-leitor a possibilidade de inventar, a cada vez, uma história diferente, despertando a sua criatividade e a sua imaginação.

3.6 Livros *pop-up*

De acordo com o *Cambridge Dictionary*, o termo *pop-up* significa “to move quickly and suddenly from a closed or flat position to a vertical one”. No contexto específico da produção editorial,

Os livros Pop-Up consistem num género de livros que exploram várias possibilidades de movimento, através de diversos mecanismos de papel, que promovem a interação direta do leitor. Ao contrário do livro convencional, constituído por texto escrito e/ou por ilustrações, de configuração bidimensional, os livros Pop-Up destacam-se pela capacidade de surpreender o leitor, através de formas tridimensionais recortadas que emergem das páginas de papel. (Loureiro & Regatão, 2019, p. 76)

Sendo a tridimensionalidade a característica mais saliente dos livros *pop-up*, considera-se que estes podem dar ao pré-leitor a possibilidade adicional, para além daquela experimentada pela observação de objetos tridimensionais reais, de desenvolver a perceção visual das formas tridimensionais que os compõem. A tal propósito, Loureiro e Regatão (2019, p. 81) referem que

Uma das características principais da construção em Pop-Up é a relação entre a forma e o fundo, que aqui ganha maior protagonismo devido à tridimensionalidade do trabalho, verifica-se a existência de um contraste acentuado entre a situação das formas no espaço e o plano de fundo. Para esse efeito, também, contribui o contraste cromático entre o fundo e as formas recortadas, responsáveis pelo acentuar da profundidade das composições.

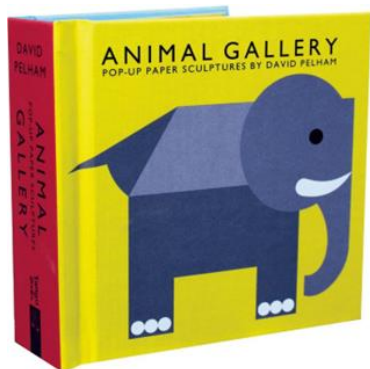
Tal como referem Zimmermann et al. (2019), a partir dos dois anos de idade o pré-leitor começa a ser capaz de identificar os detalhes em figuras bi e tridimensionais, podendo esta capacidade visual ser estimulada através do contacto com os livros *pop-up*.

O adulto-mediador pode começar a propor ao pré-leitor, a partir de um ano de idade, os livros *pop-up* na categoria dos livros catálogo, com poucos detalhes e com os elementos tridimensionais sobre fundo neutro, de modo que os possam perceber facilmente.

A este propósito, refere-se a obra em língua inglesa *Animal Gallery: Pop-up paper sculptures* de David Pelham, publicada, em 2013, pela editora Tango Books. Neste livro, é representado um animal, tal como o pinguim, o crocodilo, a rena, o ratinho, o elefante, o panda, a coruja e o leão, em cada dupla página, em formas e cores realísticas sobre fundo monocromático, acompanhado pela respetiva legenda nominal (Figuras 120 e 121).

Figura 120

Capa de Animal Gallery: Pop-up Paper Sculptures de David Pelham

**Figura 121**

Miolo de Animal Gallery: Pop-up Paper Sculptures de David Pelham

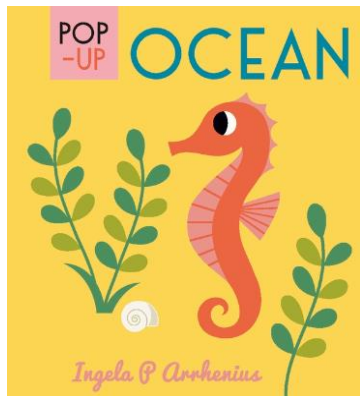


Fonte: <https://2-to-tango.com/animal-gallery-98-p.asp>

Propõem-se, também, as obras em língua inglesa *Pop-up Ocean* e *Pop-up Things That Go!* da ilustradora Ingela P. Arrhenius e do engenheiro do papel David Hawcock, publicadas, em 2018, pela Walker Books. Trata-se de dois livros-catálogo em que, no primeiro caso, são representados respetivamente animais, elementos naturais e objetos que se encontram dentro e fora do oceano, enquanto no segundo são representados meios de transporte terrestres, aquáticos e aéreos. À semelhança do livro de David Pelham, também estes dois livros representam objetos, animais e figuras tridimensionais simples sobre fundo monocromático (Figuras 122, 123, 124 e 125).

Figura 122

Capa de Pop-up Ocean de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock

**Figura 123**

Miolo de Pop-up Ocean de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock



Fonte: <https://www.walker.co.uk/Pop-up-Ocean-9781406365092.aspx>

Figura 124

Capa de Pop-up Things That Go! de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock

**Figura 125**

Miolo de Pop-up Things That Go! de Ingela P. Arrhenius e David Hawcock



Fonte: <https://www.walker.co.uk/Pop-up-Things-That-Go-9781406365108.aspx>

A partir dos dois anos de idade do pré-leitor, o adulto-mediador pode selecionar e propor-lhe livros-catálogo *pop-up* que favoreçam a percepção dos detalhes visuais dos elementos representados na sua tridimensionalidade. Assinala-se, assim, a obra em língua inglesa *Spots & Stripes: Pop-up paper animals* de David Pelham, publicada, em 2014, pela Tango Books. Em

cada dupla página deste livro são representados oito animais tridimensionais, como o sapo, o tigre, o veado, o texugo, a chita, a zebra, a tartaruga e a geneta, acompanhados pelas respectivas legendas nominiais, em que o pré-leitor poderá observar detalhes visuais destes animais, tais como o pelo listrado ou pontilhado de pontos (Figuras 126 e 127).

Figura 126

Capa de Spots & Stripes: Pop-up paper animals de David Pelham



Figura 127

Miolo de Spots & Stripes: Pop-up paper animals de David Pelham

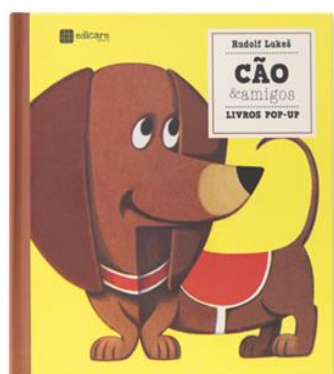


Fonte: <https://2-to-tango.com/spots--stripes-676-p.asp>

Ainda sobre o tema dos animais, menciona-se o livro-catálogo *pop-up* em língua portuguesa *Cão & Amigos* de Rudolf Lukeš, publicado, em 2022, pela editora Edicare, na coleção *Livros Pop-up*. Nesta obra, o pré-leitor poderá observar detalhes visuais como o leque dum pavão, as estrias do tronco da árvore dentro da qual uma coruja acabou de acordar, entre outros (Figuras 128 e 129).

Figura 128

Capa de Cão & Amigos de Rudolf Lukeš

**Figura 129**

Miolo de Cão & Amigos de Rudolf Lukeš



Fonte: <https://www.edicare.pt/cao-amigos-livros-pop-up>

Tal como referem Da Silva & Roig Rechou (2019), “os livros *pop-up* representam uma das categorias mais atrativas do livro-objeto, possuindo um lugar particular na história do livro em geral, e na História da Literatura para a Infância (mas não apenas), em particular” (p. 87).

Por isso, para além dos livros-catálogo *pop-up*, considera-se importante propor livros-álbum clássicos na edição *pop-up*. Recorrendo às palavras de Navas (2019), o livro objeto e, em específico, a categoria dos livros *pop-up*,

Possibilita a construção de um repertório e de um olhar consistente sobre a imagem e a materialidade, participando da constituição da cultura visual do jovem, e influenciando, certamente, em sua formação como sujeito leitor – leitor da obra e também do mundo. (p. 162)

Deve destacar-se a este propósito um clássico contemporâneo da Literatura Infantil, *A lagartinha muito comilona. O meu livro pop-up*, de Eric Carle, publicado, em 2019, pela Kalandraka e recomendado pelo Plano Nacional de Leitura. Neste livro-álbum, cuja protagonista é uma lagarta esfomeada que, no início do seu ciclo vital, sai de um ovo, e que no final da história se transforma numa borboleta, a partir dos dois anos de idade, o pré-leitor poderá observar as formas tridimensionais e os detalhes visuais de frutos como a maçã, a pera,

a ameixa, o morango, a laranja, de alimentos como o pepino, o queijo, para além das asas coloridas da borboleta (Figuras 130 e 131).

Figura 130

Miolo de A lagartinha muito comilona. O meu livro pop-up de Eric Carle



Figura 131

Miolo de A lagartinha muito comilona. O meu livro pop-up de Eric Carle



Fonte: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17874953705429666/>

Um outro clássico contemporâneo da Literatura Infantil é a versão *pop-up* de *Vamos à caça do urso – livro pop-up*, de Michael Rosen e da ilustradora Helen Oxenbury, publicado, em 2021, pela Caminho. Este álbum ilustrado narra a história de cinco irmãos e do seu cão, que um dia vão à caça de um urso. Atravessam vários obstáculos, como a erva alta e ondulante, o rio fundo e frio, a lama grossa e pegajosa, a floresta grande e escura, o nevão que gira e rodopia até que, por fim, encontram um urso grande numa caverna. Assustados, voltam a fazer o percurso inverso para escapar do feroz animal. Ao chegarem em casa, fecham a porta, sobem as escadas e vão para a cama, decidindo que nunca mais se aventurariam em algo tão perigoso. A cada dupla página alternam-se ilustrações realísticas a preto e branco com ilustrações *pop-up* coloridas em aguarela, que podem favorecer a perceção da profundidade e dos detalhes visuais dos elementos representados (Figura 132 e 133).

Figura 132

Capa de Vamos à caça do urso – livro pop-up de Michael Rosen e Helen Oxenbury

**Figura 133**

Miolo de Vamos à caça do urso – livro pop-up de Michael Rosen e Helen Oxenbury



Fonte: <https://alata.pt/en/products/vamos-a-caca-ao-urso>

A componente visual é acompanhada por um texto repetitivo e rico em onomatopeias, que envolve o pré-leitor na leitura da narrativa reiterativa em voz alta, permitindo ao adulto-mediador adotar várias estratégias para dinamizar a mesma. Por exemplo, tanto neste caso como no caso de *A lagartinha muito comilona*, o(a) educador(a) pode seguir o texto de modo fiel, contar a história por palavras suas, enfatizando as onomatopeias tanto do agrado das crianças, ou ler cantando e mostrando, ao mesmo tempo, as ilustrações tridimensionais.

Destaca-se, ainda, o álbum poético ilustrado *pop-up* em língua francesa *La noisette*, da autora Anne-Florence Lemasson e do ilustrador Dominique Ehrhard, publicado, em 2017, pela editora Les Grandes Personnes. Esta obra narra a história de um esquilo que perde a sua avelã num dia de neve no inverno. Nem um ratinho branco, que estava com frio, consegue apanhar a avelã que acaba por desaparecer no meio da neve. Um chapim aparece no jardim à procura de comida, enquanto três corvos voam para longe do jardim, assustados por um gato. Com a chegada da primavera, a neve derrete, o rebento da avelã enterrada germina, e daí nasce uma aveleira no jardim. As ilustrações tridimensionais, em estilo minimalista, destacam-se sobre o

fundo neutro, ou com poucos detalhes, favorecendo no pré-leitor a percepção da profundidade dos elementos representados (Figuras 134 e 135).

Figura 134

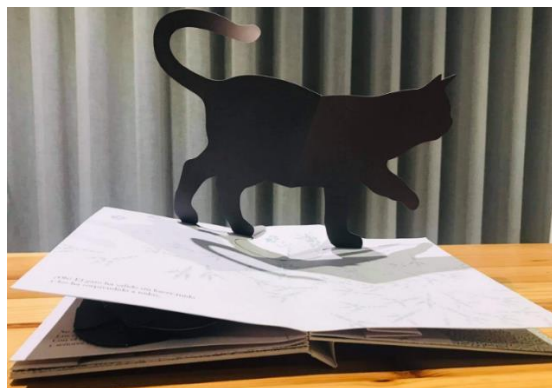
*Miolo de La Noisette de Anne-Florence
Lemasson e Dominique Ehrhard*



Fonte: https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/la-noisettedominique-ehrhhard-anne-florence-lemassonoctobre-2017/

Figura 135

*Miolo de La Noisette de Anne-Florence
Lemasson e Dominique Ehrhard*



Fonte: <https://www.nomeusacodehistorias.com/product/la-avellana>

Para crianças a partir dos dois anos de idade indica-se, ainda, o livro *pop-up* em língua inglesa *Leaves: an autumn pop-up book*, da autora Janet Lawler, da ilustradora Lindsay Dale-Scott e da engenheira do papel Yoojin Kim, publicado, em 2017, pela Jumping Jack Press, tendo sido premiado com a *Gold Metal Moonbeam Children's Book Awards* na categoria *Book Arts / Pop-Up / Cut-Out*, sendo este um prêmio criado pelo *Jenkins Group* e pela *Independent Publisher* e concedido todos os anos, desde 2006, aos melhores livros destinados às crianças no mercado do América do Norte.

Neste livro, uma construção artística, são exploradas as transformações que se verificam durante a estação do outono, através de um texto breve e de ilustrações tridimensionais em cores vivas e com detalhes minúsculos, que chamam a atenção visual do pré-leitor. São representadas

as folhas com as cores típicas desta estação do ano, que caem das árvores e se tornam esconderijos para animais como sapos, insetos, caracóis e lesmas. O ouriço enrola-se na sua bola espinhosa para dormir em segurança e várias tipologias de cogumelos aparecem no solo da floresta. Alguns animais, como os ursos, os esquilos, os ratos e as cobras, preparam-se para a profunda hibernação invernal (Figuras 136 e 137).

Figura 136

Miolo de Leaves: an autumn pop-up book de Janet Lawler, Lindsay Dale-Scott e Yoojin Kim



Figura 137

Miolo de Leaves: an autumn pop-up book de Janet Lawler, Lindsay Dale-Scott e Yoojin Kim



Fonte: <https://upwithpaper.com/product/leaves-an-autumn-pop-up-adven/>

PARTE III - PROCESSO DE METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1. Natureza da investigação e opções metodológicas

O presente estudo é um estudo de caso, cuja vantagem “(...) é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). O mesmo autor refere ainda que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno (Dooley, 2002, pp. 343-344, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Este estudo de caso resulta da aplicação de um questionário de carácter qualitativo, com exceção da informação recolhida relativamente à caracterização socioprofissional dos(as) participantes, sendo esta de carácter quantitativo e qualitativo.

Segundo refere Morais (2005, p. 8) “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não suscetível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades. (...) Para sumariar dados qualitativos numericamente utilizam-se, entre outras formas, contagens, proporções, percentagens (...)”. Creswell (2012, citado por Paranhos et al., 2016, pp. 388-389) refere, por sua vez, que “(...) os dados quantitativos, como números e indicadores, podem ser analisados com auxílio da Estatística (frequência, média, mediana, moda, etc.) e revelar informações úteis, rápidas e confiáveis a respeito de um grande número de observações”.

4.2. Plano de Investigação

O plano de investigação foi constituído por seis fases sucessivas:

- Enquadramento teórico e problematização das questões de estudo;
- Elaboração do questionário: *Práticas de seleção de livros, no âmbito do desenvolvimento visual, em contexto de creche* com recurso à aplicação *Google Forms*;
- Estudo piloto do questionário aplicado a cinco participantes pertencentes à rede privada de contactos da autora deste estudo. As participantes referiram que, de uma forma geral, as perguntas do questionário eram formuladas de modo claro e facilmente compreensível, sugerindo como única alteração de melhoria de passar para maiúsculo as palavras “última experiência profissional”, “passada” e “atual”, por serem palavras importantes e não passarem despercebidas, de forma a prevenir respostas descontextualizadas das questões. Tal sugestão foi tida em consideração e aplicada no questionário final;
- Contacto de várias creches da Área Metropolitana de Lisboa, via telefone e por *e-mail* de modo a obter uma amostra consistente para este estudo;
- Recolha dos dados resultantes da aplicação do questionário;
- Análise dos dados.

4.3. Contexto e Participantes

Foram contactadas várias creches da Área Metropolitana de Lisboa, via telefone e por *e-mail*, no sentido de participarem no presente estudo, sendo solicitado ao(à) diretor(a) técnico(a) ou ao(à) coordenador(a) pedagógico(a) da creche a partilha do *link* do questionário com o seu grupo de educadores(as), a exercer e/ ou que exerceram funções em creche. Adicionalmente, os(as) profissionais contactados(as) foram convidados(as) a partilhar o questionário na sua rede de contactos.

Este estudo contou com a participação de 112 Educadores(as) de Infância.

O processo de recolha de dados decorreu entre final do mês de março e final do mês de maio.

4.4. Questões Éticas da Investigação

As perguntas do questionário foram precedidas por um breve texto introdutório onde se incluiu o âmbito da Dissertação de Mestrado, o nome da instituição, a população-alvo e o principal objetivo deste estudo. Foram garantidos a preservação da confidencialidade e o anonimato dos dados fornecidos, tendo sido solicitado aos(às) participantes o seu consentimento para a participação neste estudo de investigação. Solicitou-se, ainda, a cada participante que preenchesse o questionário com a máxima sinceridade nas respostas.

4.5. Instrumento de recolha de dados

O questionário *Práticas de seleção de livros, no âmbito do desenvolvimento visual, em contexto de creche* (ver anexo) tem por base os contributos das Neurociências (Neuroanatomia e Psicofisiologia) no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância, aplicando os mesmos a tipologias de livros com determinadas características gráficas/ ilustrativas destinados a esta faixa etária. O enquadramento teórico resulta de uma ampla revisão de literatura, com base na seleção e leitura crítica de artigos científicos e pedagógicos, de livros e capítulos de livros, assim como da opinião de especialistas no que diz respeito ao desenvolvimento visual e aos livros para pré-leitores até aos três anos de idade.

O questionário é constituído por 17 questões, podendo-se dividir estas em 3 grupos sendo que:

- O primeiro grupo compreende as perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, que são relativas a questões de carácter socioprofissional, onde se identifica o género (1), a idade (2), a formação académica (3), a situação profissional (4): o tempo de serviço em contexto de

creche (4.1), a situação profissional do(a) participante em contexto de creche (4.2), as faixas etárias das crianças com as quais teve e/ ou tem experiência profissional em contexto de creche (5), o intervalo numérico correspondente ao número máximo de crianças por sala com quem trabalhou e/ ou trabalha em contexto de creche (6): crianças até à aquisição da marcha (6.1), crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses (6.2), crianças com mais de 24 meses (6.3), crianças desde a aquisição da marcha até mais de 24 meses (grupo heterogéneo) (6.4) e em que tipo de instituição trabalhou e/ ou trabalha atualmente em contexto de creche (7);

- O segundo grupo compreende as perguntas 8, 9, 10 e 11, que se referem a questões de caracterização dos(as) participantes relativamente à formação em Literatura Infantil (8), Neuroanatomia (9), Psicofisiologia (10) e sobre o desenvolvimento visual na primeira infância (11), questionando também sobre o contexto em que se realizaram essas formações (8.1, 9.1, 10.1 e 11.1) e o grau de conhecimento que consideram ter sobre a(s) mesma(s) (8.2, 9.2, 10.2 e 11.2).
- O terceiro grupo compreende as perguntas 12, 13, 14, 15, 16 e 17, que correspondem a questões de caracterização dos(as) participantes no que se refere às suas práticas de seleção de livros com enfoque no desenvolvimento visual, questionando sobre o grau de importância (12) e a frequência com que o(a) participante tem ou teve em conta o binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* das crianças (12.1), o grau de importância (13) e a frequência com que propunha ou propõe os *livros de alto contraste* para o desenvolvimento visual dos bebés nos primeiros meses de vida (13.1), o grau de importância (14) e a frequência com que propunha ou propõe os livros apresentando características das imagens/ ilustrações, como fotografias/ ilustrações realísticas, fundo neutro/ monocromático, ilustrações nítidas e compreensíveis, contornos realçados com linhas pretas, figuras inteiras e figuras representadas no ângulo de visão da criança, para

o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças (14.1); o grau de importância (15) e a frequência com que propunha ou propõe os *livros com elementos transparentes e coloridos* (em folhas de acetato) para a percepção visual das cores e das formas (15.1); o grau de importância (16) e a frequência com que propunha ou propõe os *livros de recortes* usados para projeção de sombras na parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa, para a visão escotópica e para a percepção das formas grosseiras (16.1); o grau de importância (17) e a frequência com que propunha ou propõe os *livros pop-up* para a percepção das formas tridimensionais e para a percepção dos detalhes visuais (17.1).

Das 17 questões, 12 (questões 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17) são compostas por subquestões. Trata-se de um questionário com perguntas fechadas, à exceção da pergunta 2, que permitia facultar uma resposta breve relativa à idade dos participantes, assim como das questões 12, 13, 14, 15, 16 e 17 que deixavam a possibilidade de comentar de forma opcional, nas respectivas subquestões 12.2, 13.2, 14.2, 15.2 16.2 e 17.2, as respostas dadas às perguntas anteriores. As perguntas e os itens foram formulados recorrendo a uma linguagem clara e objetiva, facilitando, desta forma, a sua leitura e compreensão pelos(as) participantes. Para além disso, procurou-se evitar o recurso a termos que induzissem e/ ou influenciassem as respostas e, no caso de termos técnicos, foi indicado o seu significado entre parênteses. É importante referir ainda que, a partir da questão 12, as questões foram precedidas pela seguinte nota: *“ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL”* de modo a reiterar a abrangência do questionário aos(às) educadores(as) a exercer e/ ou que exerceram funções em creche, e que essa experiência fosse a mais recente possível.

As escalas de medida das questões foram selecionadas com base nos tipos de dados que se pretendia obter e na modalidade mais simples de atribuição das cotações, de modo a proporcionar ao(à) participante a possibilidade de fornecer respostas flexíveis. Assim, as escalas de medida das questões distribuem-se por escalas nominais, ordinais e proporcionais (ou de razão). Segundo refere Morais (2005, p. 5),

As escalas nominais são meramente classificativas, permitindo descrever as variáveis ou designar os sujeitos, sem recurso à quantificação. (...) Para que se satisfaça o princípio da exaustividade, é preciso que todos os casos possíveis tenham uma classificação, o que implica, muitas vezes, a definição de uma categoria complementar denominada por “outros”.

As escalas nominais foram usadas nas questões e subquestões 1, 3, 4.2, 7, 8, 8.1, 9, 9.1, 10, 10.1, 11, 11.1.

Nas escalas ordinais, por sua vez,

(...) os indivíduos ou as observações distribuem-se segundo uma certa ordem, que pode ser crescente ou decrescente, permitindo estabelecerem-se diferenciações. A escala ordinal é a avaliação de um fenómeno em termos da sua situação dentro de um conjunto de patamares ordenados (...) sob um determinado critério (...), variando desde um patamar mínimo até um patamar máximo. (Morais, 2005, pp. 5-6)

Recorreu-se às escalas ordinais nas questões e subquestões 4.1, 5, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 8.2, 9.2, 10.2, 11.2, 12, 12.1, 13, 13.1, 14, 14.1, 15, 15.1, 16, 16.1, 17 e 17.1.

Em concreto, as escalas ordinais das questões e subquestões 8.2, 9.2, 10.2, 11.2, 12, 12.1, 13, 13.1, 14, 14.1, 15, 15.1, 16, 16.1, 17 e 17.1 são escalas de Likert, as quais

(...) utilizam afirmações que permitem que pessoas com diferentes opiniões e diferentes pontos de vista respondam diferenciadamente. Na construção deste tipo de escalas de medida por item, o autor considerou a utilização de um número ímpar de pontos por item, em que o ponto central é considerado neutro e os extremos são opostos e simétricos. (Curado et al., 2014, p. 151)

Este conjunto de questões e subquestões foi criado com o intuito de conhecer qual a percepção dos(as) educadores(as) relativamente às suas práticas de seleção de livros com enfoque no desenvolvimento visual. Par tal, nas subquestões 8.2, 9.2 e 10.2, em que se questionava ao(à) participante qual o grau de conhecimento que considera ou considerava ter, respetivamente, sobre Literatura Infantil, Neuroanatomia, Psicofisiologia e desenvolvimento visual na primeira infância, optou-se por respostas de uma escala Likert de cinco itens em que os extremos eram *Insuficiente* e *Excelente*. Nas questões 12, 13, 14, 15, 16 e 17, em que se questionava ao participante qual o grau de importância que atribui ou atribuía, respetivamente, ao binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* das crianças; à tipologia *livros de alto contraste* para o desenvolvimento visual dos bebés nos primeiros meses de vida; às características das imagens/ ilustrações, tais como fotografias/ ilustrações realísticas, fundo neutro/ monocromático, ilustrações nítidas e compreensíveis, contornos realçados com linhas pretas, figuras inteiras, figuras representadas no ângulo de visão da criança para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças; aos *livros com elementos transparentes e coloridos* (em folhas de acetato) para a percepção visual das cores e das formas; aos *livros de recortes* usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa, para a visão escotópica e para a percepção das formas grosseiras projetadas; aos *livros pop-up* para a percepção das formas tridimensionais e dos detalhes visuais, optou-se por respostas de uma escala Likert de cinco itens em que os extremos eram *Sem importância* e *Muito importante*.

Nas subquestões 12.1, 13.1, 14.1, 15.1, 16.1 e 17.1, em que se questionava o participante sobre a frequência com que teve ou tem em conta o binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* das crianças (12.1), e sobre com que frequência propunha, respetivamente, os *livros de alto contraste* para o desenvolvimento visual dos bebés nos primeiros meses de vida; as características das imagens/ ilustrações, como fotografias/ ilustrações realísticas, fundo neutro/

monocromático, ilustrações nítidas e compreensíveis, contornos realçados com linhas pretas, figuras inteiras, figuras representadas no ângulo de visão da criança para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças; os *livros com elementos transparentes e coloridos* (em folhas de acetato) para a perceção visual das cores e das formas; os *livros de recortes* usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa, para a visão escotópica e para a perceção das formas grosseiras projetadas; os *livros pop-up* para a perceção das formas tridimensionais e dos detalhes visuais, optou-se por respostas de uma escala Likert de cinco itens em que os extremos eram *Nunca* e *Sempre*.

Por fim, a escala de razão, segundo refere Morais (2005),

(...) é uma quantificação produzida a partir da identificação de um ponto zero que é fixo e absoluto, representando, de facto, um ponto mínimo. Nesta escala, uma unidade de medida é definida em termos da diferença entre o ponto zero e uma intensidade conhecida. (p. 6)

A escala de razão foi usada na questão 2 em que se questionava o participante para escrever a sua idade. Compreende-se, assim, que as escalas nominais e ordinais tenham sido utilizadas para medir variáveis qualitativas, enquanto a escala de razão foi utilizada para medir variáveis quantitativas (Curado et al., 2014).

Ao longo do questionário e, dado o encadeamento entre as várias questões, de modo a garantir a totalidade de possibilidades de resposta, foi adicionada a opção “*Não aplicável*” sempre que necessário.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. Resultados

Os resultados deste estudo foram obtidos recorrendo à estatística descritiva que, de acordo com Moraes (2005, p. 8),

(...) pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos. Pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal, deve-se evidenciar: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda (...).

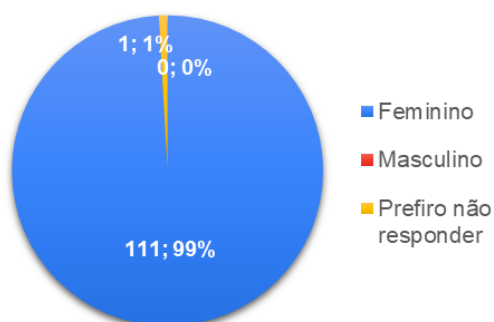
Foi efetuada uma análise estatística descritiva dos dados, nomeadamente frequência absoluta e frequência relativa percentual, médias, moda, máximos e mínimos.

Os resultados são apresentados em gráficos do tipo circular, histograma, de colunas, e de barras, construídos com recurso à aplicação *Microsoft Excel*.

Todos os gráficos apresentados são de autoria da autora deste trabalho.

Gráfico 1

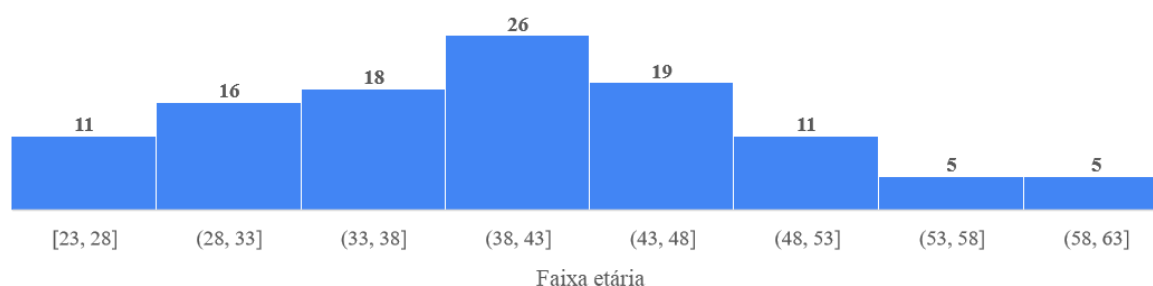
Género dos(as) Participantes



Da análise do gráfico 1, relativo às respostas à questão 1 *Género*, observa-se que dos(as) 112 educadores(as) participantes, 111 são de sexo feminino (99%) e um(a) participante preferiu não responder.

Gráfico 2

Faixas Etárias dos(as) Participantes



Da análise do gráfico 2, relativo às respostas à questão 2 *Idade*, apresentando os dados agrupados em faixas etárias em intervalos de 5 anos, observa-se que dos(as) 112 educadores(as), 11 (9,8%) encontram-se na faixa etária dos 23 aos 28 anos inclusos, 16 (14,3%) encontram-se na faixa etária entre os 28 e os 33 anos incluso, 18 (16,1%) encontram-se na faixa etária entre os 33 e os 38 anos incluso, 26 (23,2%) encontram-se na faixa etária entre os 38 e os 43 anos incluso, 19 (17,0%) encontram-se na faixa etária entre os 43 e os 48 anos incluso, 11 (9,8%) encontram-se na faixa etária entre os 48 e os 53 anos incluso, 5 (4,5%) encontram-se na faixa etária entre os 53 e os 58 anos incluso e 5 (4,5%) encontram-se na faixa etária entre os 58 e os 61 anos incluso.

Na tabela 3 encontra-se a discriminação do número de participantes por idade, agrupados por faixa etária.

Tabela 3

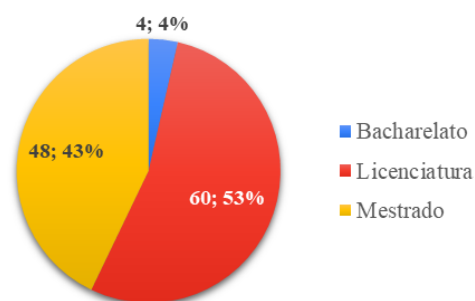
Tabela da Discriminação do Número de Participantes por Idade, Agrupados por Faixa Etária

[23, 28]		(28, 33]		(33, 38]		(38, 43]		(43, 48]		(48, 53]		(53, 58]		(58, 63]	
I	Nº	I	Nº	I	Nº	I	Nº	I	Nº	I	Nº	I	Nº	I	Nº
23	1														
24	2	29	5	34	1	39	9	44	6	49	2	54	2	59	2
25	2	30	3	35	5	40	8	45	3	50	1	55	1	60	2
26	1	31	1	36	4	41	1	46	3	51	2	56	1	61	1
27	4	32	3	37	5	42	6	47	2	52	2	57	1	62	0
28	1	33	4	38	3	43	2	48	5	53	4	58	0	63	0
T=	11	T=	16	T=	18	T=	26	T=	19	T=	11	T=	5	T=	5

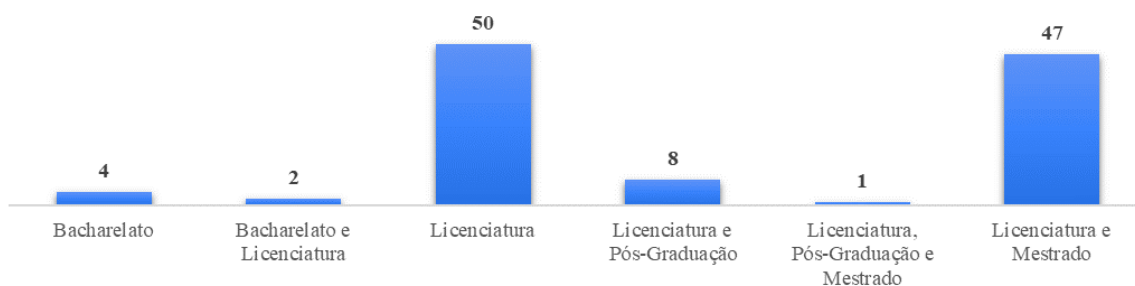
A idade mínima dos(as) participantes é de 23 anos, a idade média é de 40 anos, a idade máxima é de 61 anos e a moda das idades é de 39 anos.

Gráfico 3

a) *Grau Académico dos(as) Participantes*



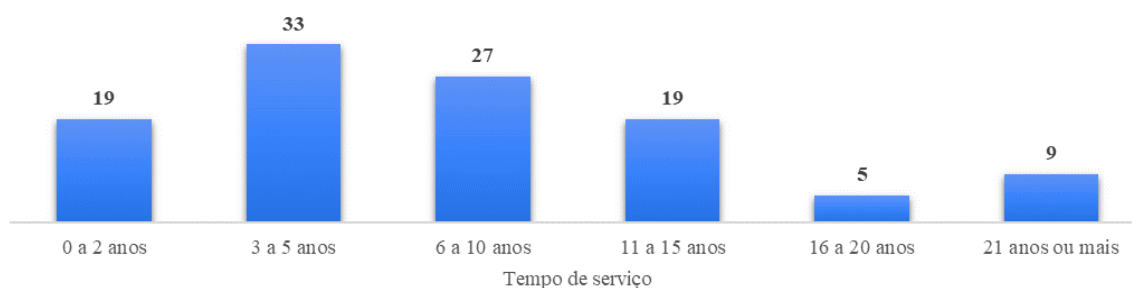
b) *Nº de Participantes por Formação Académica*



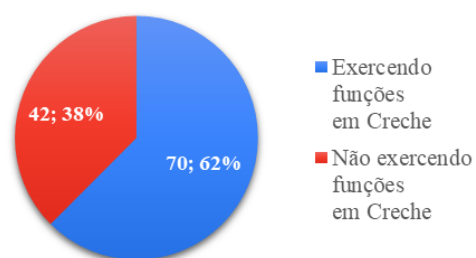
Da análise do gráfico 3a), relativo às respostas à questão 3 *Formação Académica*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 4 (4%) apresentam grau académico de Bacharelato, 60 (53%) de Licenciatura e 48 (43%) de Mestrado, sendo que do número total de participantes, 4 realizaram como formação académica apenas o Bacharelato, 2 Bacharelato e Licenciatura, 50 apenas Licenciatura, 8 Licenciatura e Pós-Graduação, 1 Licenciatura, Pós-Graduação e Mestrado e 47 Licenciatura e Mestrado (Gráfico 3b)).

Gráfico 4

a) N^o de Participantes por Tempo de Serviço



b) Situação Profissional Atual dos(as) Participantes

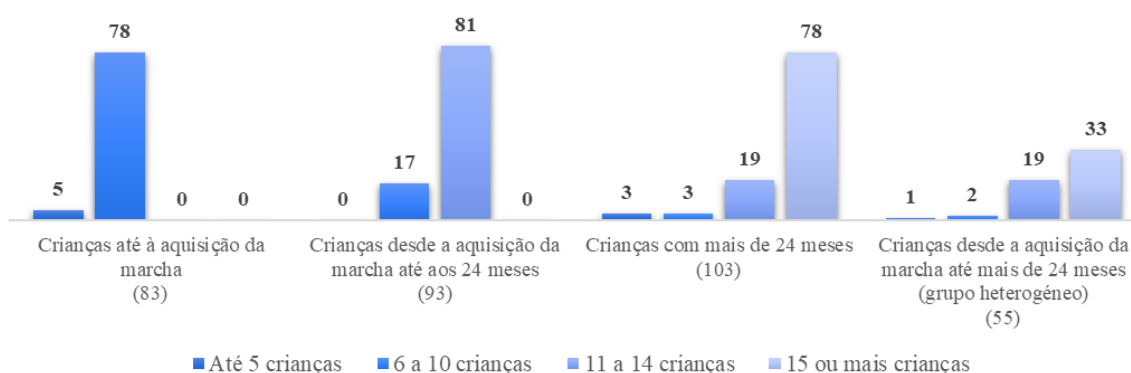


Da análise do gráfico 4a), relativo às respostas à subquestão 4.1 *Situação Profissional – Tempo de serviço em contexto de creche*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 19 (17,0%) têm entre 0 e 2 anos de serviço, 33 (29,5%) dos 3 aos 5 anos de serviço, 27 (24,1%) dos 6 aos

10 anos de serviço, 19 (17,0%) dos 11 aos 15 anos de serviço, 5 (4,4%) dos 16 aos 20 anos de serviço e 9 (8,0%) têm 21 anos ou mais de serviço. Da análise do gráfico 4b), relativo à subquestão 4.2 1 *Situação Profissional – Trabalha atualmente em contexto de creche?*, observa-se que 70 (62%) dos(as) participantes se encontram no exercício de funções em creche.

Gráfico 5

Nº de Respostas por Faixa Etária e nº de Crianças com Quem os(as) Participantes Tiveram e/ ou Têm Experiência Profissional em Contexto de Creche

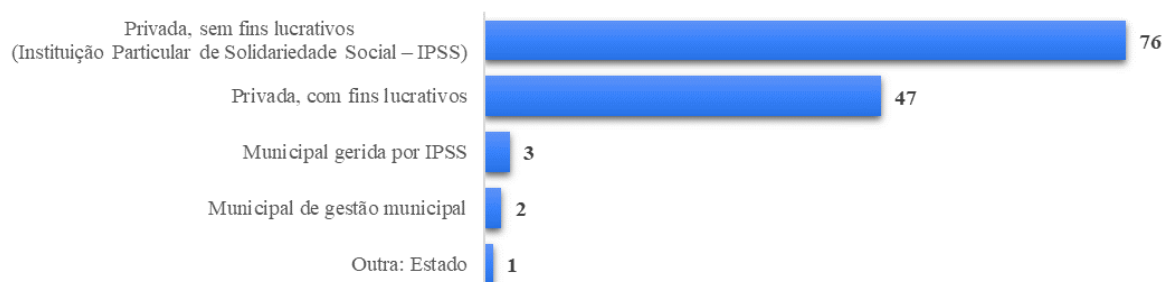


Da análise do gráfico 5, relativo às respostas à questão 5 *Indique a(s) faixa(s) etária(s) das crianças com as quais teve e/ ou tem experiência profissional em contexto de creche* (pode seleccionar mais do que uma opção), e à questão 6 *Indique o intervalo numérico correspondente ao número máximo de crianças/sala com quem trabalhou e/ ou trabalha em contexto de creche*, e às suas relativas subquestões 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4, observa-se que dos(as) 112 participantes, 83 (74,1%) têm experiência profissional com crianças até à aquisição da marcha, sendo que 5 destes(as) participantes têm experiência com grupos até 5 crianças e 78 com grupos de seis a 10 crianças; 93 (83,0%) têm experiência profissional com crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses, sendo que 17 destes(as) participantes têm experiência com grupos de 6 a 10 crianças e 81 com grupos de 11 a 14 crianças; 103 (92,0%) têm experiência profissional com crianças com mais de 24 meses, sendo que 3 destes(as) participantes têm experiência com

grupos até 5 crianças, 3 com grupos de 6 a 10 crianças, 19 com grupos de 11 a 14 crianças e 78 com grupos de 15 crianças ou mais; 55 (49,1%) têm experiência profissional com crianças desde a aquisição da marcha até mais de 24 meses (grupo heterogéneo), sendo que 1 destes(as) participantes tem experiência com grupos até 5 crianças, 2 com grupos de 6 a 10 crianças, 19 com grupos de 11 a 14 crianças e 33 com grupos de 15 ou mais crianças.

Gráfico 6

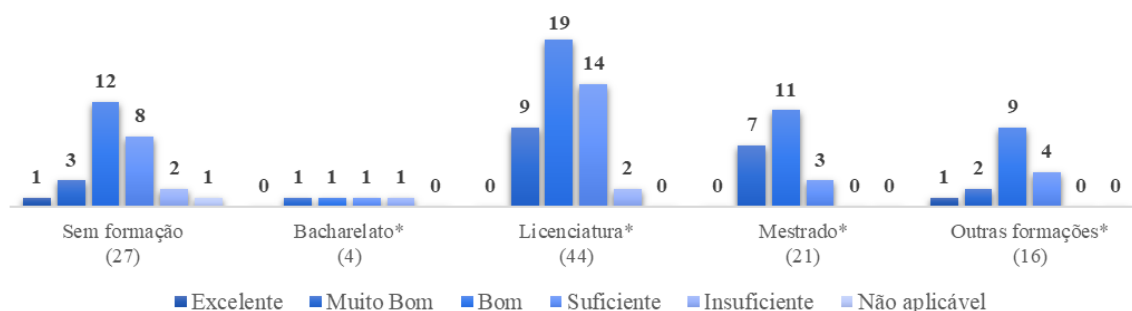
Nº de Respostas por Tipo de Instituição Onde os(as) Participantes Trabalharam e/ ou Trabalham em Contexto de Creche



Da análise do gráfico 6, relativo às respostas à questão 7 *Em que tipo de instituição trabalhou e/ ou trabalha em contexto de creche?* (pode selecionar mais do que uma opção), observa-se que dos(as) 112 participantes, 76 (67,9%) têm experiência profissional em instituições privadas, sem fins lucrativos (Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS), 47 (42,0%) em instituições privadas, com fins lucrativos, 3 (2,7%) em instituições municipais, geridas por IPSS, 2 (1,8%) em instituições municipais, geridas pelo município, sendo que 1 participante (0,9%) respondeu ter experiência profissional em instituições do Estado.

Gráfico 7

Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento em Literatura Infantil



Legenda:

Bacharelato*: Bacharelato ou Bacharelato e outros

Licenciatura*: Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Pós-Graduação ou Licenciatura e Pós-Graduação ou Licenciatura e outros

Mestrado*: Mestrado ou Licenciatura e Mestrado ou Mestrado e outros

Outras formações*: Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios

Da análise do gráfico 7, relativo às respostas à questão 8 *Tem formação na área da Literatura Infantil (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)?* e às subquestões 8.1 *Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode selecionar mais do que uma opção)* e 8.2 *Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre Literatura Infantil?*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 85 (75,9%) reportam ter formação neste domínio.

De modo a simplificar a apresentação dos resultados, em função das respostas dadas pelos(as) participantes relativamente à formação em Literatura Infantil, as mesmas foram agrupadas nos seguintes subgrupos: Sem formação; Bacharelato ou Bacharelato e outros (grupo Bacharelato); Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Pós-Graduação ou Licenciatura e Pós-Graduação ou Licenciatura e outros (grupo Licenciatura); Mestrado ou Licenciatura e Mestrado ou Mestrado e outros (grupo Mestrado); Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios (grupo Outras formações).

Dos(as) 112 participantes, 27 (24,1%) reportam não ter formação em Literatura Infantil, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter um grau de conhecimento *Excelente*, 3

consideram *Muito bom*, 12 consideram *Bom*, 8 consideram *Suficiente*, 2 consideram *Insuficiente* e 1 considera *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 4 (3,6%) reportam ter formação em Literatura Infantil no âmbito do grupo Bacharelato, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter um grau de conhecimento *Muito bom*, 1 considera *Bom*, 1 considera *Suficiente* e 1 considera *Insuficiente*.

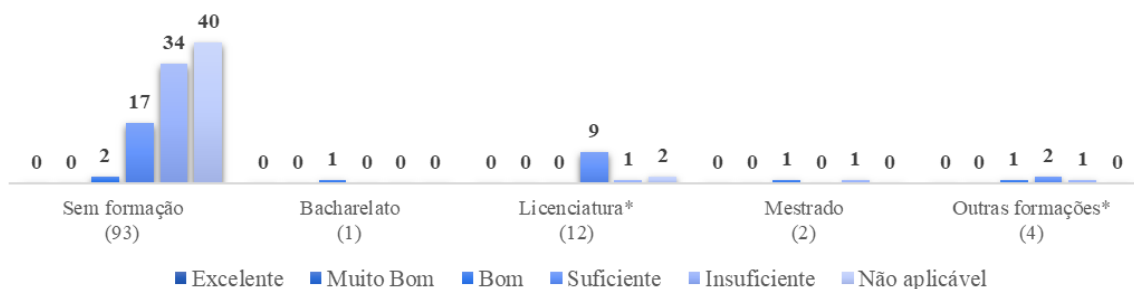
Dos(as) 112 participantes, 44 (39,3%) reportam ter formação em Literatura Infantil no âmbito do grupo Licenciatura, sendo que 9 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Muito bom*, 19 consideram *Bom*, 14 consideram *Suficiente* e 2 consideram *Insuficiente*.

Dos(as) 112 participantes, 21 (18,8%) reportam ter formação em Literatura Infantil no âmbito do grupo Mestrado, sendo que 7 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Muito bom*, 11 consideram *Bom* e 3 consideram *Suficiente*.

Dos(as) 112 participantes, 16 (14,3%) reportam ter formação em Literatura Infantil no âmbito do grupo Outras formações, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter um grau de conhecimento *Excelente*, 2 consideram *Muito bom*, 9 consideram *Bom* e 4 consideram *Suficiente*.

Gráfico 8

Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento em Neuroanatomia



Legenda:

Licenciatura*: Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Licenciatura e outros

Outras formações*: Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios

Da análise do gráfico 8, relativo às respostas à questão 9 *Tem formação em Neuroanatomia (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)?* e às subquestões 9.1 *Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode seleccionar mais do que uma opção)* e 9.2 *Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre Neuroanatomia?*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 19 (17,0%) reportam ter formação neste domínio.

Em função das respostas dadas pelos(as) participantes relativamente à formação em Neuroanatomia, as mesmas foram agrupadas nos seguintes subgrupos: Sem formação; Bacharelato (grupo Bacharelato); Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Licenciatura e outros (grupo Licenciatura); Mestrado (grupo Mestrado); Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios (grupo Outras formações).

Dos(as) 112 participantes, 93 (83,0%) reportam não ter formação em Neuroanatomia, sendo que 2 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Bom*, 17 consideram *Suficiente*, 34 consideram *Insuficiente* e 40 consideram *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) reporta ter formação em Neuroanatomia no âmbito do grupo Bacharelato, sendo que esse(a) participante considera ter um grau de conhecimento *Bom*.

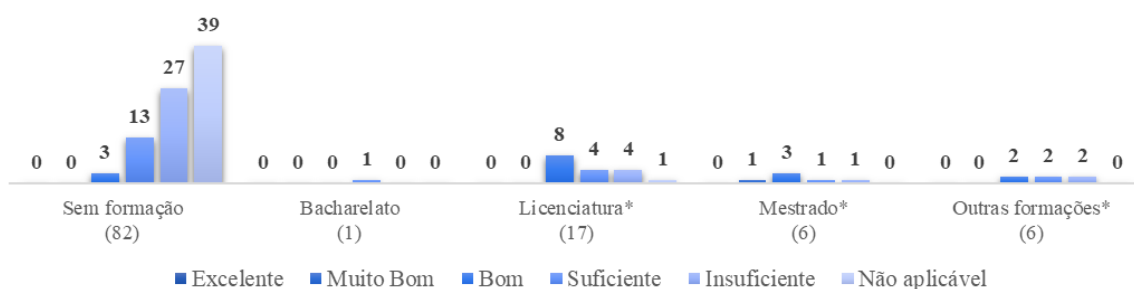
Dos(as) 112 participantes, 12 (10,7%) reportam ter formação em Neuroanatomia no âmbito do grupo Licenciatura, sendo que 9 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Suficiente*, 1 considera *Insuficiente* e 2 consideram *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 2 (1,8%) reportam ter formação em Neuroanatomia no âmbito do grupo Mestrado, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter um grau de conhecimento *Bom* e 1 considera *Insuficiente*.

Dos(as) 112 participantes, 4 (3,6%) reportam ter formação em Neuroanatomia no âmbito do grupo Outras formações, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter um grau de conhecimento *Bom*, 2 consideram *Suficiente* e 1 considera *Insuficiente*.

Gráfico 9

Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento em Psicofisiologia



Legenda:

Licenciatura*: Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Licenciatura e Pós-Graduação ou Licenciatura e outros

Mestrado*: Mestrado ou Licenciatura e Mestrado ou Mestrado e outros

Outras formações*: Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios

Da análise do gráfico 9, relativo às respostas à questão 10 *Tem formação em Psicofisiologia (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)?* e às subquestões 10.1 *Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode seleccionar mais do que uma opção)* e 10.2 *Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre Psicofisiologia?*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 30 (26,8%) reportam ter formação neste domínio.

Em função das respostas dadas pelos(as) participantes relativamente à formação em Psicofisiologia, as mesmas foram agrupadas nos seguintes subgrupos: Sem formação; Bacharelato (grupo Bacharelato); Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Licenciatura e Pós-Graduação ou Licenciatura e outros (grupo Licenciatura); Mestrado ou Licenciatura e Mestrado ou Mestrado e outros (grupo Mestrado); Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios (grupo Outras formações).

Dos(as) 112 participantes, 82 (73,2%) reportam não ter formação em Psicofisiologia, sendo que 3 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Bom*, 13 consideram *Suficiente*, 27 consideram *Insuficiente* e 39 consideram *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) reporta ter formação em Psicofisiologia no âmbito do grupo Bacharelato, sendo que esse(a) participante considera ter um grau de conhecimento *Suficiente*.

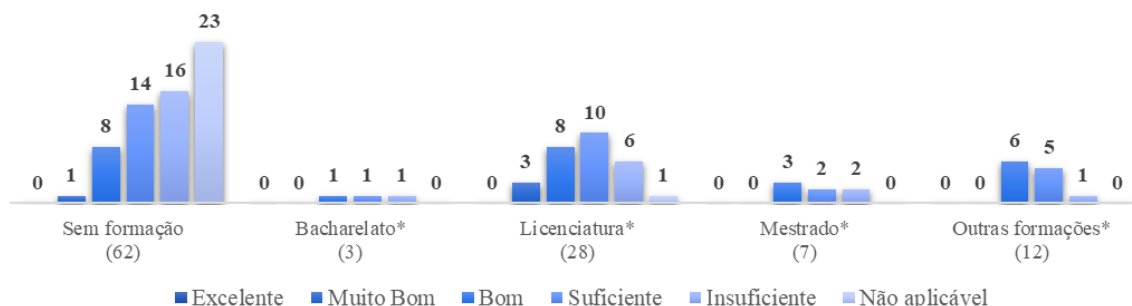
Dos(as) 112 participantes, 17 (15,2%) reportam ter formação em Psicofisiologia no âmbito do grupo Licenciatura, sendo que 8 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Bom*, 4 consideram *Suficiente*, 4 consideram *Insuficiente* e 1 considera *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) reportam ter formação em Psicofisiologia no âmbito do grupo Mestrado, sendo que 1 desses participantes considera ter um grau de conhecimento *Muito bom*, 3 consideram *Bom*, 1 considera *Suficiente* e 1 considera *Insuficiente*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) reportam ter formação em Psicofisiologia no âmbito do grupo Outras formações, sendo que 2 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Bom*, 2 consideram *Suficiente* e 2 consideram *Insuficiente*.

Gráfico 10

Nº de Participantes por Formação e Grau de Conhecimento Sobre o Desenvolvimento Visual na Primeira Infância



Legenda:

Bacharelato*: Bacharelato ou Bacharelato e outros

Licenciatura*: Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Pós-Graduação ou Licenciatura e Pós-Graduação ou Licenciatura e outros

Mestrado*: Mestrado ou Licenciatura e Mestrado

Outras formações*: Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios

Da análise do gráfico 10, relativo às respostas à questão 11 *Tem formação sobre o desenvolvimento visual na primeira infância (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)?* e às subquestões 11.1 *Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode seleccionar mais do que uma opção)* e 11.2 *Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre o desenvolvimento visual na primeira infância?*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 50 (44,6%) reportam ter formação neste domínio.

Em função das respostas dadas pelos(as) participantes relativamente à formação em Neuroanatomia, as mesmas foram agrupadas nos seguintes subgrupos: Sem formação; Bacharelato ou Bacharelato e outros (grupo Bacharelato); Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelato ou Pós-Graduação ou Licenciatura e Pós-Graduação ou Licenciatura e outros (grupo Licenciatura); Mestrado ou Licenciatura e Mestrado (grupo Mestrado); Workshops/ Oficinas ou Congressos/ Colóquios (grupo Outras formações).

Dos(as) 112 participantes, 62 (55,4%) reportam não ter formação no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter

um grau de conhecimento *Muito bom*, 8 consideram *Bom*, 14 consideram *Suficiente*, 16 consideram *Insuficiente* e 23 consideram *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 3 (2,7%) reportam ter formação no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância no âmbito do grupo Bacharelato, sendo que 1 desses(as) participantes considera ter um grau de conhecimento *Bom*, 1 considera *Suficiente* e 1 considera *Insuficiente*.

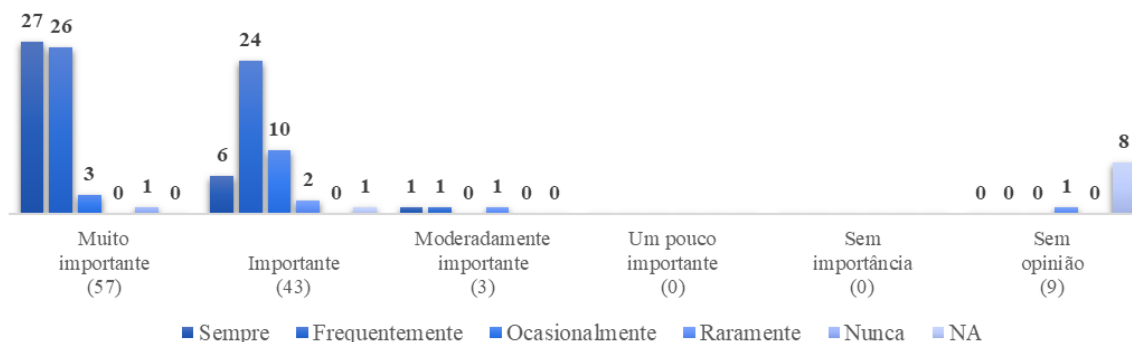
Dos(as) 112 participantes, 28 (25,0%) reportam ter formação no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância no âmbito do grupo Licenciatura, sendo que 3 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Muito bom*, 8 consideram *Bom*, 10 consideram *Suficiente*, 6 consideram *Insuficiente* e 1 considera *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 7 (6,3%) reportam ter formação no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância no âmbito do grupo Mestrado, sendo que 3 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Bom*, 2 consideram *Suficiente* e 2 consideram *Insuficiente*.

Dos(as) 112 participantes, 12 (10,7%) reportam ter formação sobre o desenvolvimento visual na primeira infância, no âmbito do grupo Outras formações, sendo que 6 desses(as) participantes consideram ter um grau de conhecimento *Bom*, 5 consideram *Suficiente* e 1 considera *Insuficiente*.

Gráfico 11

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração do Binómio Capacidades Visuais em Função da Idade das Crianças na Seleção dos Livros



Da análise do gráfico 11, relativo às respostas à questão 12 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA o binómio Capacidades Visuais em função da Idade das crianças* e à subquestão 12.1 *Na seleção dos livros, assinale com que frequência TEVE ou TEM em conta o binómio Capacidades Visuais em função da Idade das crianças*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 57 (50,9%) consideram este binómio *Muito importante*, sendo que 27 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 26 referem aplicar *Frequentemente*, 3 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Nunca*.

Dos(as) 112 participantes, 43 (38,4%) consideram este binómio *Importante*, sendo que 6 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 24 referem aplicar *Frequentemente*, 10 referem aplicar *Ocasionalmente*, 2 referem aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 3 (2,7%) consideram este binómio *Moderadamente importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 1 refere aplicar *Frequentemente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 9 (8,0%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Raramente* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância e 8 referem *Não aplicável*.

Tabela 4

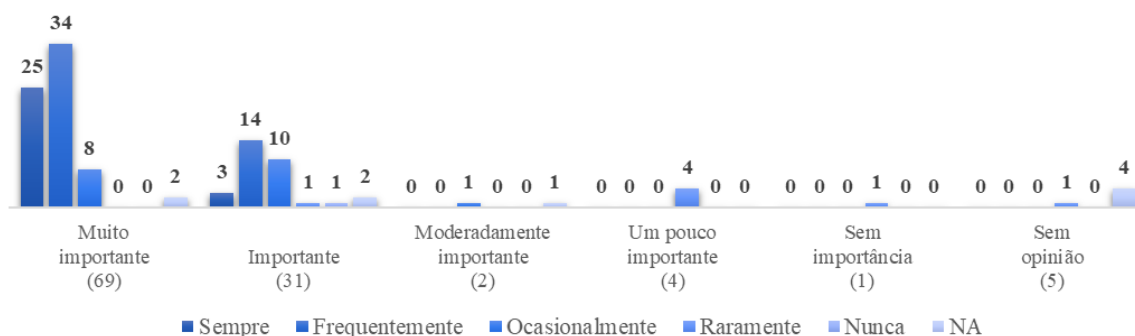
Comentários à Questão 12 e à Subquestão 12.1

Participante	Comentários
A	<i>A visão é importante para estas idades e todos os livros apelativos com imagens tornam as crianças ainda mais curiosas sobre o mundo que as rodeia, podendo nós, como educadores e agentes ativos nas vidas das crianças, explorar tudo com eles.</i>
B	<i>Esta foi uma questão pouco refletida da minha parte e, talvez, pouco trabalhada na minha formação.</i>
C	<i>Por vezes os materiais das instituições são desadequados ou insuficientes.</i>
D	<i>Tem de se tentar escolher livros que se adequem às capacidades das crianças.</i>

Dos(as) 112 participantes, 8 participantes identificados(as) com as letras A, B, C, D, E, F, G e H, efetuaram comentários, sendo que 4 comentaram as questões 12 e 12.1., como se pode observar na tabela 4.

Gráfico 12

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração da Tipologia Livros de Alto Contraste Para o Desenvolvimento Visual dos Bebés Nos Primeiros Meses de Vida



Da análise do gráfico 12, relativo às respostas à questão 13 *Indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA a tipologia livros de alto contraste (com formas e padrões a preto, branco e cores primárias), para o desenvolvimento visual dos bebês nos primeiros meses de vida* e à subquestão 13.1 *Na seleção dos livros, assinale com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros de alto contraste, para o desenvolvimento visual dos bebês nos primeiros meses de vida*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 69 (61,6%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante* para o desenvolvimento visual dos bebês, sendo que 25 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 34 referem aplicar *Frequentemente*, 8 referem aplicar *Ocasionalmente* e 2 referem *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 31 (27,7%) consideram *Importante*, sendo que 3 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 14 referem aplicar *Frequentemente*, 10 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente*, 1 refere aplicar *Nunca* e 2 referem *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 2 (1,8%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 1 refere aplicar *Ocasionalmente* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 4 (3,6%) consideram *Um pouco importante*, sendo que referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) considera *Sem importância*, sendo que refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 5 (4,5%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Raramente* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância e 4 referem *Não aplicável*.

Tabela 5

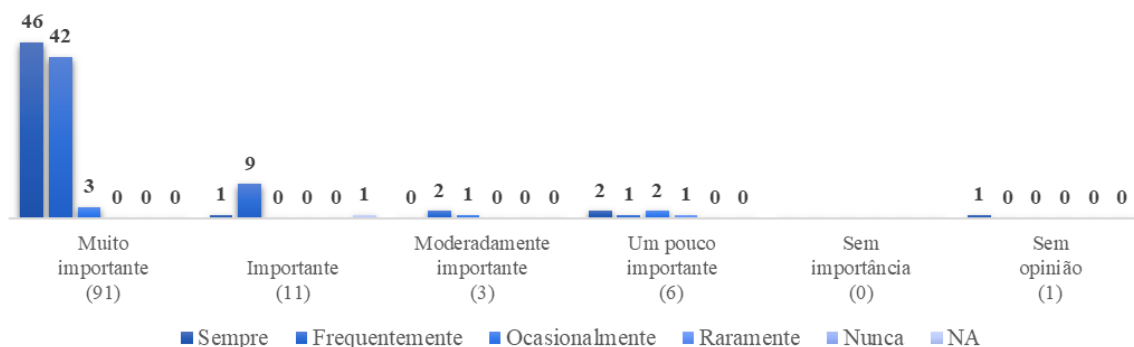
Comentários à Questão 13 e à Subquestão 13.1

Participante	Comentários
D	<i>Apreendi algo novo com esta questão.</i>
E	<i>Apesar de não ter trabalhado como educadora em berçário, privilegiei os contrastes com a minha filha e numa experiência de voluntariado em berçário.</i>

Da leitura da tabela 5, observa-se que 2 participantes deixaram comentários opcionais à questão 13 e à subquestão 13.1.

Gráfico 13A

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Fotografias/ Ilustrações Realísticas Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações



Da análise do gráfico 13A, relativo às respostas ao primeiro item da questão 14 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Fotografias/ Ilustrações realísticas*, e ao primeiro item da subquestão 14.1 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Fotografias/ Ilustrações realísticas*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 91 (81,3%) consideram tal característica *Muito importante* para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, sendo que 46 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 42 referem aplicar *Frequentemente* e 3 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 11 (9,8%) consideram *Importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 9 referem aplicar *Frequentemente* e 1 refere *Não aplicável*.

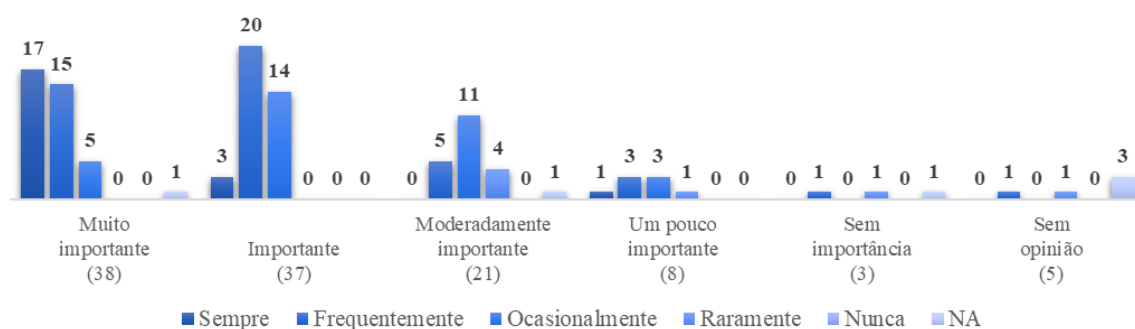
Dos(as) 112 participantes, 3 (2,7%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 2 referem aplicar *Frequentemente* e 1 refere aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 1 refere aplicar *Frequentemente*, 2 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) não expressa opinião, sendo que esse refere aplicar *Sempre*.

Gráfico 13B

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Ilustrações/ Imagens sobre Fundo neutro/ Monocromático Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações



Da análise do gráfico 13B, relativo às respostas ao segundo item da questão 14 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Fundo neutro/ monocromático*, e ao segundo item da subquestão 14.1 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo,*

objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Fundo neutro/ monocromático, observa-se que dos(as) 112 participantes, 38 (33,9%) consideram esta característica *Muito importante* para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, sendo que 17 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 15 referem aplicar *Frequentemente*, 5 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 37 (33,0%) consideram *Importante*, sendo que 3 referem aplicar *Sempre*, 20 referem aplicar *Frequentemente* e 14 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 21 (18,8%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 5 referem aplicar *Frequentemente*, 11 referem aplicar *Ocasionalmente*, 4 referem aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

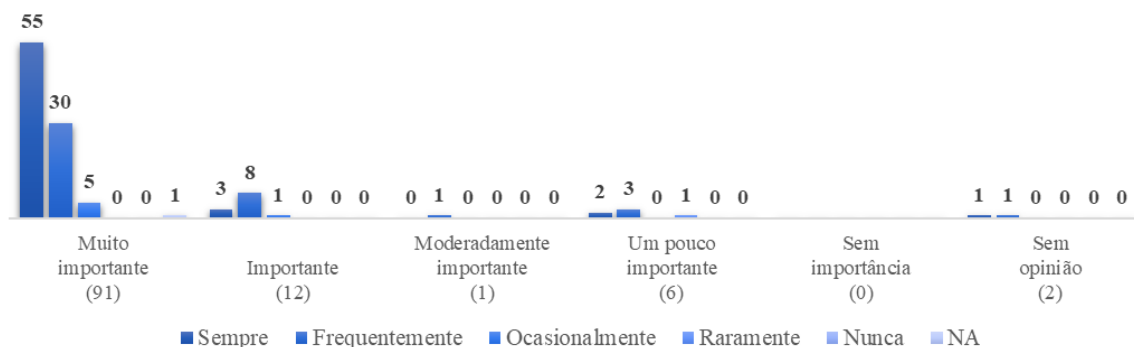
Dos(as) 112 participantes, 8 (7,1%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 3 referem aplicar *Frequentemente*, 3 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 3 (2,7%) consideram *Sem importância*, sendo que 1 refere aplicar *Frequentemente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 5 (4,5%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Frequentemente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 3 referem *Não aplicável*.

Gráfico 13C

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Ilustrações/ Imagens Nítidas e Compreensíveis Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações



Da análise do gráfico 13C, relativo às respostas ao terceiro item da questão 14 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Ilustrações nítidas e compreensíveis*, e ao terceiro item da subquestão 14.1 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Ilustrações nítidas e compreensíveis*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 91 (81,3%) consideram esta característica *Muito importante* para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, sendo que 55 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 30 referem aplicar *Frequentemente*, 5 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 12 (10,7%) consideram *Importante*, sendo que 3 referem aplicar *Sempre*, 8 referem aplicar *Frequentemente* e 1 refere aplicar *Ocasionalmente*.

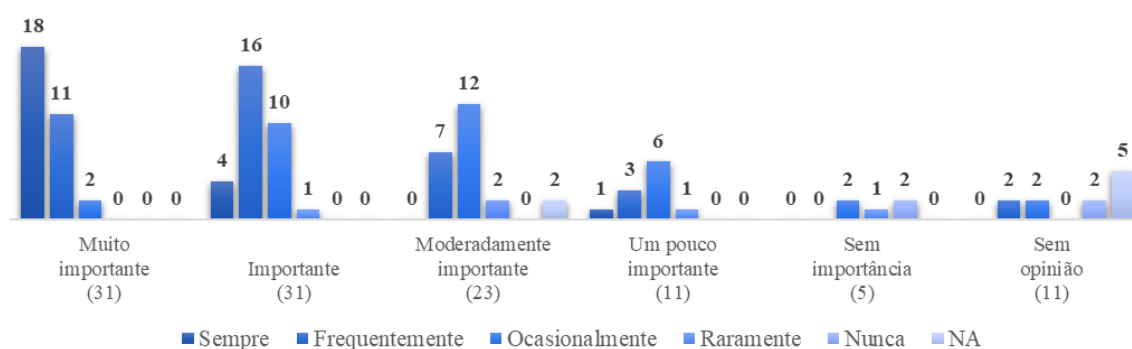
Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) considera *Moderadamente importante*, sendo que esse refere aplicar *Frequentemente*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 3 referem aplicar *Frequentemente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 2 (1,8%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Sempre* e 1 refere aplicar *Frequentemente*.

Gráfico 13D

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Ilustrações/ Imagens com Contornos Realçados com Linhas Pretas Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações



Da análise do gráfico 13D, relativo às respostas ao quarto item da questão 14 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Contornos Realçados com Linhas Pretas*, e ao quarto item da subquestão 14.1 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Contornos Realçados com*

Linhas Pretas., observa-se que dos(as) 112 participantes, 31 (27,7%) consideram esta característica *Muito importante* para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, sendo que 18 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 11 referem aplicar *Frequentemente* e 2 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 31 (27,7%) consideram *Importante*, sendo que 4 referem aplicar *Sempre*, 16 referem aplicar *Frequentemente*, 10 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 23 (20,5%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 7 referem aplicar *Frequentemente*, 12 referem aplicar *Ocasionalmente*, 2 referem aplicar *Raramente* e 2 referem *Não aplicável*.

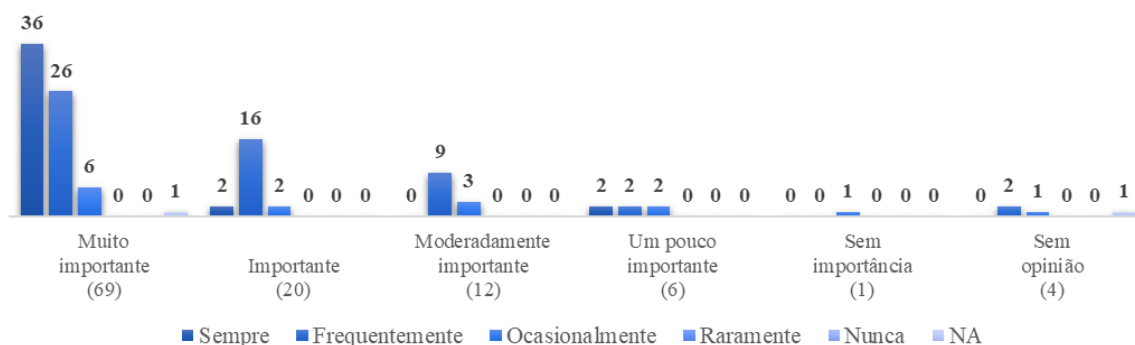
Dos(as) 112 participantes, 11 (9,8%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 3 referem aplicar *Frequentemente*, 6 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 5 (4,5%) consideram *Sem importância*, sendo que 2 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 2 referem aplicar *Nunca*.

Dos(as) 112 participantes, 11 (9,8%) não expressam opinião, sendo que 2 referem aplicar *Frequentemente*, 2 referem aplicar *Ocasionalmente*, 2 referem aplicar *Nunca* e 5 referem *Não aplicável*.

Gráfico 13E

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Ilustrações/ Imagens com Figuras Inteiras Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações



Da análise do gráfico 13E, relativo às respostas ao quinto item da questão 14 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Figuras inteiras*, e ao quinto item da subquestão 14.1 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Figuras inteiras*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 69 (61,6%) consideram esta característica *Muito importante* para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, sendo que 36 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 26 referem aplicar *Frequentemente*, 6 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 20 (17,9%) consideram *Importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 16 referem aplicar *Frequentemente* e 2 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 12 (10,7%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 9 referem aplicar *Frequentemente* e 3 referem aplicar *Ocasionalmente*.

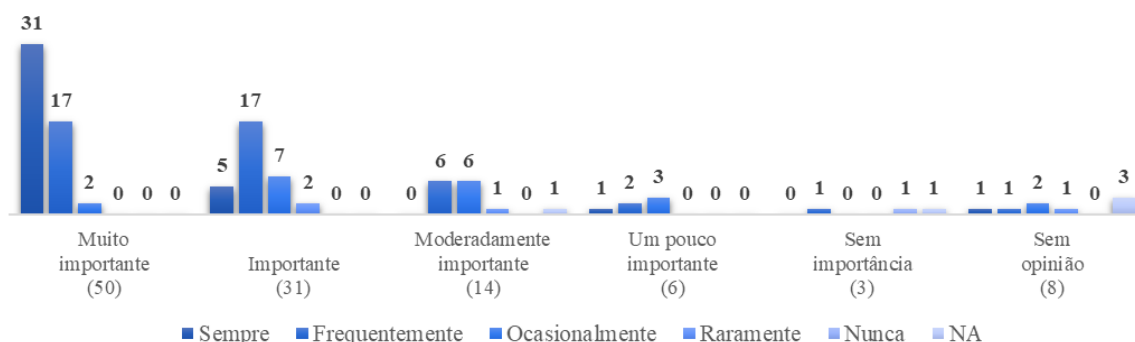
Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 2 referem aplicar *Frequentemente* e 2 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) considera *Sem importância*, sendo que esse refere aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 4 (3,6%) não expressam opinião, sendo que 2 referem aplicar *Frequentemente*, 1 refere aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere *Não aplicável*.

Gráfico 13F

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Ilustrações/ Imagens com Figuras Representadas no Ângulo de Visão da Criança Para o Reconhecimento dos Referentes das Imagens/ Ilustrações



Da análise do gráfico 13F, relativo às respostas ao sexto item da questão 14 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças: Figuras representadas no ângulo de visão da criança (evitando uma perspectiva de cima ou de baixo)*, e ao sexto item da subquestão 14.1 *Na seleção dos livros destinados à primeira infância, indique*

com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças: Figuras representadas no ângulo de visão da criança (evitando uma perspectiva de cima ou de baixo), observa-se que dos(as) 112 participantes, 50 (44,6%) consideram esta característica *Muito importante* para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, sendo que 31 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 17 referem aplicar *Frequentemente* e 2 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 31 (27,7%) consideram *Importante*, sendo que 5 referem aplicar *Sempre*, 17 referem aplicar *Frequentemente*, 7 referem aplicar *Ocasionalmente* e 2 referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 14 (12,5%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 6 referem aplicar *Frequentemente*, 6 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 2 referem aplicar *Frequentemente* e 3 referem aplicar *Ocasionalmente*.

Dos(as) 112 participantes, 3 (2,7%) consideram *Sem importância*, sendo que 1 refere aplicar *Frequentemente*, 1 refere aplicar *Nunca* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 8 (7,1%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 1 refere aplicar *Frequentemente*, 2 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 3 referem *Não aplicável*.

Tabela 6

Comentários à Questão 14 e à Subquestão 14.1

Participante	Comentários
E	Contornos realçados a preto coloquei “Moderadamente importante”, pois confesso que é algo em que não reparo.
F	Às vezes gostaria de propor livros com imagens mais realísticas, mas as dificuldades financeiras por vezes não permitem.
G	Dependia do meu acesso aos livros.

Da leitura da tabela 6, observa-se que 3 participantes deixaram comentários opcionais à questão 14 e à subquestão 14.1.

Gráfico 14A

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Elementos Transparentes e Coloridos Para a Percepção Visual das Cores



Da análise do gráfico 14A, relativo às respostas ao primeiro item da questão 15 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA livros com elementos transparentes e coloridos para a percepção visual das cores*, e ao primeiro item da subquestão 15.1 *Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com elementos transparentes e coloridos para a percepção visual das cores*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 37 (33,0%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante*

para a percepção visual das cores, sendo que 14 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 12 referem aplicar *Frequentemente*, 6 referem aplicar *Ocasionalmente*, 3 referem aplicar *Raramente*, 1 refere aplicar *Nunca* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 41 (36,6%) consideram *Importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 18 referem aplicar *Frequentemente*, 19 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 24 (21,4%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 3 referem aplicar *Frequentemente*, 18 referem aplicar *Ocasionalmente*, 2 referem aplicar *Raramente* e 1 refere aplicar *Nunca*.

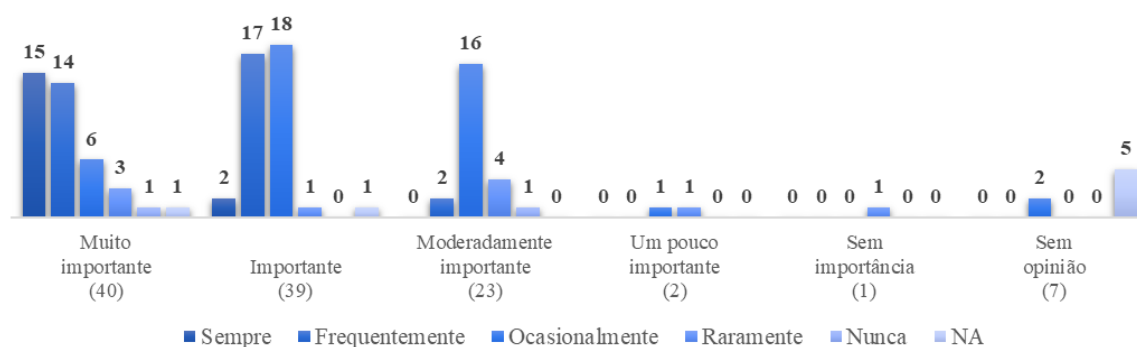
Dos(as) 112 participantes, 3 (2,7%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 1 refere aplicar *Ocasionalmente* e 2 referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) considera *Sem importância*, sendo que esse refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Ocasionalmente* e 5 referem *Não aplicável*.

Gráfico 14B

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros com Elementos Transparentes e Coloridos Para a Percepção das Formas



Da análise do gráfico 14B, relativo às respostas ao segundo item da questão 15 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA livros com elementos transparentes e coloridos para a percepção das formas*, e ao segundo item da subquestão 15.1 *Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com elementos transparentes e coloridos para a percepção visual das formas*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 40 (35,7%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante* para a percepção das formas, sendo que 15 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 14 referem aplicar *Frequentemente*, 6 referem aplicar *Ocasionalmente*, 3 referem aplicar *Raramente*, 1 refere aplicar *Nunca* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 39 (34,8%) consideram *Importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 17 referem aplicar *Frequentemente*, 18 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 23 (20,5%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 2 referem aplicar *Frequentemente*, 16 referem aplicar *Ocasionalmente*, 4 referem aplicar *Raramente* e 1 refere aplicar *Nunca*.

Dos(as) 112 participantes, 2 (1,8%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 1 refere aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 1 (0,9%) considera *Sem importância*, sendo que esse refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 7 (6,3%) não expressam opinião, sendo que 2 referem aplicar *Ocasionalmente* e 5 referem *Não aplicável*.

Tabela 7

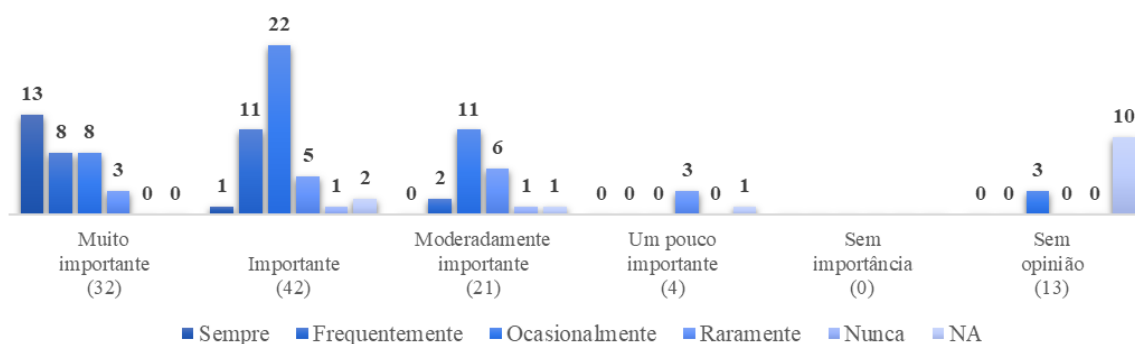
Comentários à Questão 15 e à Subquestão 15.1

Participante	Comentários
B	<i>Nem sempre é fácil encontrar os livros com as características pretendidas.</i>
E	<i>Recomendo Hervé Tullet.</i>
F	<i>Não existem destes livros na instituição.</i>
G	<i>Dependia do acesso aos livros.</i>

Da leitura da tabela 7, observa-se que 4 participantes deixaram comentários opcionais à questão 15 e à subquestão 15.1.

Gráfico 15A

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros de Recortes Usados para Projeção de Sombras numa Parede, no Escuro, com Recurso a uma Fonte Luminosa, Para a Visão Escotópica



Da análise do gráfico 15A, relativo às respostas ao primeiro item da questão 16 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa (e.g. lanterna), para a visão escotópica (visão em condições de baixa luminosidade),*

e ao primeiro item da subquestão 16.1 *Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa (e.g. lanterna), para a visão escotópica (visão em condições de baixa luminosidade)*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 32 (28,6%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante* para a visão escotópica, sendo que 13 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 8 referem aplicar *Frequentemente*, 8 referem aplicar *Ocasionalmente* e 3 referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 42 (37,5%) consideram *Importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 11 referem aplicar *Frequentemente*, 22 referem aplicar *Ocasionalmente*, 5 referem aplicar *Raramente*, 1 refere aplicar *Nunca* e 2 referem *Não aplicável*.

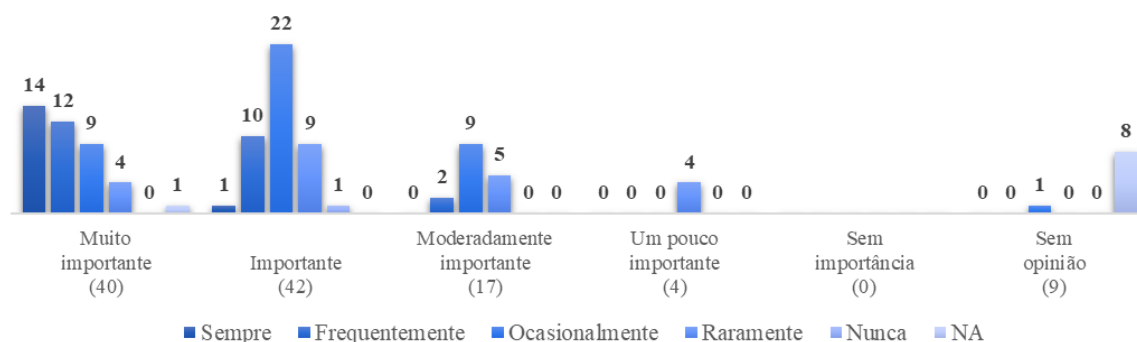
Dos(as) 112 participantes, 21 (18,8%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 2 referem aplicar *Frequentemente*, 11 referem aplicar *Ocasionalmente*, 6 referem aplicar *Raramente*, 1 refere aplicar *Nunca* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 4 (3,6%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 3 referem aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 13 (11,6%) não expressam opinião, sendo que 3 referem aplicar *Ocasionalmente* e 10 referem *Não aplicável*.

Gráfico 15B

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros de Recortes Usados Para Projeção de Sombras Numa Parede, no Escuro, Para a Percepção das Formas Grosseiras



Da análise do gráfico 15B, relativo às respostas ao segundo item da questão 16 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa (e.g. lanterna), para a percepção das formas grosseiras (projetadas)*, e ao segundo item da subquestão 16.1 *Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE os livros de recortes usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte luminosa (e.g. lanterna), para a percepção das formas grosseiras (projetadas)*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 40 (35,7%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante* para a percepção das formas grosseiras (projetadas), sendo que 14 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 12 referem aplicar *Frequentemente*, 9 referem aplicar *Ocasionalmente*, 4 referem aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 42 (37,5%) consideram *Importante*, sendo que 1 refere aplicar *Sempre*, 10 referem aplicar *Frequentemente*, 22 referem aplicar *Ocasionalmente*, 9 referem aplicar *Raramente* e 1 refere aplicar *Nunca*.

Dos(as) 112 participantes, 17 (15,2%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 2 referem aplicar *Frequentemente*, 9 referem aplicar *Ocasionalmente* e 5 referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 4 (3,6%) consideram *Um pouco importante*, sendo que esses referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 9 (8,0%) não expressam opinião, sendo que 1 refere aplicar *Ocasionalmente* e 8 referem *Não aplicável*.

Tabela 8

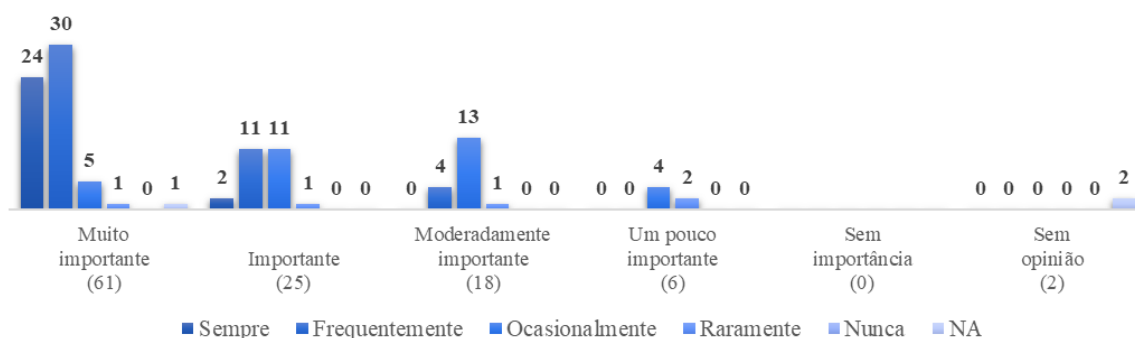
Comentários à Questão 16 e à Subquestão 16.1

PARTICIPANTE	COMENTÁRIOS
E	<i>Recomendo novamente Hervé Tullet</i>
H	<i>Nem sempre realizo esta atividade com base em livros de recortes de sombras.</i>

Da leitura da tabela 8, observa-se que 2 participantes deixaram comentários opcionais à questão 16 e à subquestão 16.1.

Gráfico 16A

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de Livros Pop-up Para a Percepção das Formas Tridimensionais



Da análise do gráfico 16A, relativo às respostas ao primeiro item da questão 17 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os livros pop-up para a percepção das formas tridimensionais*, e ao primeiro item da subquestão 17 *Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE os livros pop-up para a percepção das formas tridimensionais*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 61 (54,5%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante* para a percepção das formas tridimensionais, sendo que 24 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 30 referem aplicar *Frequentemente*, 5 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 25 (22,3%) consideram *Importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 11 referem aplicar *Frequentemente*, 11 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

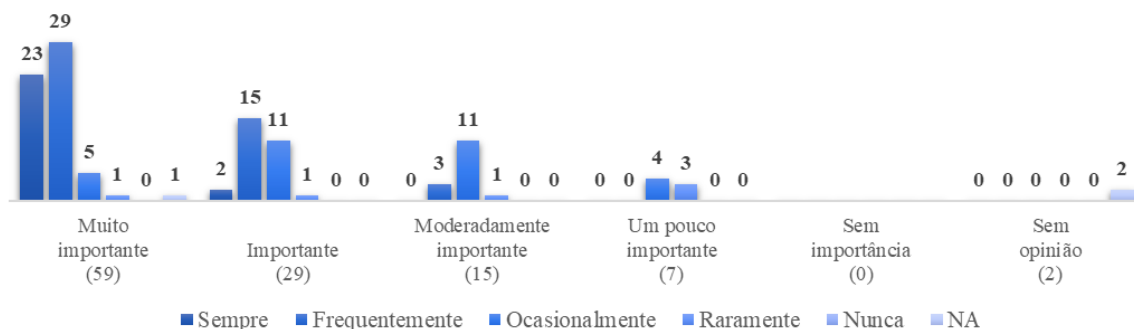
Dos(as) 112 participantes, 18 (16,1%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 4 referem aplicar *Frequentemente*, 13 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 6 (5,4%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 4 referem aplicar *Ocasionalmente* e 2 referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 2 (1,8%) não expressam opinião, sendo que esses referem *Não aplicável*.

Gráfico 16B

Nº de Participantes por Grau de Importância Dada e Frequência na Consideração de livros Pop-up Para a Percepção dos Detalhes Visuais



Da análise do gráfico 16B, relativo às respostas ao segundo item da questão 17 *Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os livros pop-up para a percepção dos detalhes visuais*, e ao segundo item da subquestão 17 *Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE os livros pop-up para a percepção dos detalhes visuais*, observa-se que dos(as) 112 participantes, 59 (52,7%) consideram esta tipologia de livros *Muito importante* para a percepção dos detalhes visuais, sendo que 23 referem aplicar *Sempre* nas suas práticas de seleção de livros para a primeira infância, 29 referem aplicar *Frequentemente*, 5 referem aplicar *Ocasionalmente*, 1 refere aplicar *Raramente* e 1 refere *Não aplicável*.

Dos(as) 112 participantes, 29 (25,9%) consideram *Importante*, sendo que 2 referem aplicar *Sempre*, 15 referem aplicar *Frequentemente*, 11 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 15 (13,4%) consideram *Moderadamente importante*, sendo que 3 referem aplicar *Frequentemente*, 11 referem aplicar *Ocasionalmente* e 1 refere aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 7 (6,3%) consideram *Um pouco importante*, sendo que 4 referem aplicar *Ocasionalmente* e 3 referem aplicar *Raramente*.

Dos(as) 112 participantes, 2 (1,8%) não expressam opinião, sendo que esses referem *Não aplicável*.

Tabela 9

Comentários à Questão 17 e à Subquestão 17.1

PARTICIPANTE	COMENTÁRIOS
B	<i>Este tipo de livros são mais frágeis e por este motivo utilizava com menos frequência.</i>
G	<i>Dependia do acesso aos livros.</i>

Da leitura da tabela 9, observa-se que 2 participantes deixaram comentários opcionais à questão 17 e à subquestão 17.1.

5.2. Discussão

A população de participantes estudada aparenta ser representativa, de um modo geral, das idades esperadas para a profissão em Educação de Infância, sendo a quase totalidade dos(as) participantes do gênero feminino.

A maior parte dos(as) participantes possui o grau acadêmico de Licenciatura, sendo que uma parte significativa possui, também, Mestrado, resultando em parte das diferenças geracionais relativamente à reforma no ensino superior e aos requisitos exigidos para o exercício da profissão (dados não apresentados). Importa referir que dos(as) 112 participantes, 9 (8%) procuraram expandir a sua formação com a realização adicional de Pós-Graduação.

A maior parte dos(as) participantes (54%) tem entre 3 a 10 anos de experiência profissional em creche, resultando, de um modo geral, como expectável, numa correspondência entre o tempo de serviço e a idade do(a) participante.

No âmbito da experiência profissional reportada pelos(as) participantes, a faixa etária das crianças com maior representatividade de respostas foi a de crianças com mais de 24 meses (92%), resultando provavelmente do enquadramento atual nacional, no que diz respeito à procura e oferta destes serviços, mas também dos requisitos legais exigidos quanto às categorias profissionais e número mínimo desses profissionais (dados não apresentados). Importa também referir que a menor representatividade de respostas foi dada ao grupo heterogéneo (49%), provavelmente por existirem menos instituições educativas que oferecem este tipo de serviço.

Ainda no âmbito da experiência profissional reportada pelos(as) participantes, a maior parte refere ter experiência profissional em instituições de natureza jurídica do tipo IPSS, refletindo provavelmente uma maior representatividade deste tipo de instituições enquanto prestadoras de serviços educativos em creche.

No que diz respeito à formação no âmbito da Literatura Infantil, Neuroanatomia, Psicofisiologia e desenvolvimento visual na primeira infância (questões 8 a 11), para uma discussão dos resultados mais perceptível, os(as) participantes foram agrupados num grupo sem formação nos domínios indicados e num grupo com formação, sendo estes, por sua vez, cruzados com os dados referentes à autoperceção relativamente ao grau de conhecimento nesses domínios, também agrupados, por sua vez, num grupo com grau de conhecimento entre *Suficiente e Excelente*, e num segundo grupo com grau de conhecimento *Insuficiente* ou *Não aplicável*.

Relativamente ao grau de conhecimento no domínio da Literatura Infantil, dos(as) participantes que consideram ter tido formação (76%), cerca de 73% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente e Excelente*, enquanto o restante 3% considera *Insuficiente*.

Importa ainda referir que essa formação aconteceu maioritariamente no âmbito do grupo com Licenciatura, podendo relacionar-se com os planos curriculares frequentados pelos(as) participantes. Não obstante cerca de 24% dos(as) participantes considere não ter tido formação no domínio da Literatura Infantil, 21% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Excelente* e o restante 3% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Tal facto poderá resultar da aquisição de conhecimentos neste domínio de forma autónoma e/ou da partilha entre pares.

Em relação ao grau de conhecimento no domínio da Neuroanatomia, dos(as) participantes que consideram ter tido formação (17%), cerca de 13% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Bom*, enquanto o restante 4% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Importa referir que essa formação também aconteceu maioritariamente no âmbito do grupo com Licenciatura podendo, uma vez mais, relacionar-se com os planos curriculares frequentados pelos(as) participantes. Não obstante cerca de 83% dos(as) participantes considerar não ter tido formação no domínio da Neuroanatomia, 17% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Bom* e o restante 66% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Tal facto poderá resultar da aquisição de conhecimentos neste domínio de forma autónoma e/ou da partilha entre pares.

No que se refere ao grau de conhecimento no domínio da Psicofisiologia, dos(as) participantes que consideram ter tido formação (27%), cerca de 20% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Muito bom*, enquanto o restante 7% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Importa referir que essa formação também aconteceu maioritariamente no âmbito do grupo com Licenciatura podendo, uma vez mais, relacionar-se com os planos curriculares frequentados pelos(as) participantes. Adicionalmente, este é também um domínio do conhecimento mais recente que se tem desenvolvido muito nos últimos anos. Não obstante cerca de 73% dos participantes considerar não ter tido formação no domínio da Psicofisiologia, 14% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Bom* e o restante 59% considera

Insuficiente ou *Não aplicável*. Tal facto poderá resultar da aquisição de conhecimentos neste domínio de forma autónoma e/ou da partilha entre pares.

Quanto ao grau de conhecimento no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância, dos(as) participantes que consideram ter tido formação (45%), cerca de 35% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Muito bom*, enquanto o restante 10% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Importa referir que essa formação também aconteceu maioritariamente no âmbito do grupo com Licenciatura podendo, uma vez mais, relacionar-se com os planos curriculares frequentados pelos(as) participantes. Não obstante cerca de 55% dos participantes considerar não ter tido formação no âmbito do desenvolvimento visual na primeira infância, 21% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Muito bom* e o restante 35% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Tal facto poderá resultar da aquisição de conhecimentos neste domínio de forma autónoma e/ou da partilha entre pares.

De um modo geral, no que diz respeito ao grau de conhecimento em Literatura Infantil, tal como já referido, verifica-se que uma grande maioria reporta ter tido formação (76%), e considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Excelente* (73%). Contudo, já nos domínios do conhecimento Neuroanatomia, Psicofisiologia e desenvolvimento visual na primeira infância, os dados revelam uma tendência semelhante.

Analisando de forma agrupada os dados referentes às questões no âmbito dos domínios do conhecimento Neuroanatomia, Psicofisiologia e desenvolvimento visual na primeira infância, podemos verificar que, como valores mínimo e máximo, apenas entre 17 e 45% dos(as) participantes considera ter tido formação, sendo que entre 13 e 35% considera ter um conhecimento nesses domínios entre *Suficiente* e *Excelente*.

Não obstante, entre 55 e 83% dos(as) participantes considera não ter tido formação nos domínios Neuroanatomia, Psicofisiologia e desenvolvimento visual na primeira infância, entre 14 e 21% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente* e *Muito bom*, e entre 35 e

66% dos(as) participantes considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Como já referido, tal facto poderá resultar da aquisição de conhecimentos neste domínio de forma autónoma e/ou da partilha entre pares.

Analisando os valores centrais, verificamos que, de um modo geral, os resultados revelam que, nesses domínios do conhecimento, uma média de 29% dos(as) participantes consideram ter tido formação, sendo que 22% considera ter um conhecimento nesses domínios entre *Suficiente e Excelente*.

Não obstante 71% dos(as) participantes considerar não ter tido formação nesses domínios, uma média de 17% considera ter um grau de conhecimento entre *Suficiente e Muito bom* e 53% considera *Insuficiente* ou *Não aplicável*. Como já referido, tal facto poderá resultar da aquisição de conhecimentos neste domínio de forma autónoma e/ou da partilha entre pares.

No que diz respeito às práticas de seleção de livros (questões 12 a 17), para uma discussão dos resultados mais perceptível, foram agrupados os graus *Importante* e *Muito importante* num grupo de importância alta, os restantes graus num grupo de menor importância, e a resposta *Sem opinião formada* num grupo à parte, sendo estes por sua vez cruzados com os resultados de frequência de seleção, igualmente agrupados num grupo com *Frequentemente* e *Sempre*, e num segundo grupo de frequências inferiores ou *Não aplicável*.

Relativamente ao grau de importância atribuído ao binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* da criança, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (89%) considera este binómio entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma elevada correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que esse binómio é considerado na prática de seleção de livros (74% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 15% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (3%) considera *Moderadamente importante* e 8% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que esse binómio é considerado na prática de seleção de livros (2% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente e Sempre*, enquanto 9% reporta entre *Raramente e Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

No que toca ao grau de importância atribuído à tipologia *livros de alto contraste* para o desenvolvimento visual dos bebés nos primeiros meses de vida, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (89%) considera esta tipologia de livros entre *Importante e Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma elevada correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou propõem essa tipologia de livros aos bebés (68% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente e Sempre*, enquanto 21% reporta entre *Nunca e Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (6%) considera entre *Sem importância e Moderadamente importante* e 5% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa tipologia de livros foi ou é proposta aos bebés pelos(as) educadores(as) (11% dos(as) participantes reporta entre *Raramente e Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

Em relação ao grau de importância atribuído às fotografias/ ilustrações realísticas para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (91%) considera esta característica das imagens/ ilustrações entre *Importante e Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma elevada correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (88% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente e Sempre*, enquanto 4% reporta *Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (8%) considera entre *Um pouco importante* e *Moderadamente importante* e 1% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (5% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 4% reporta entre *Raramente* e *Ocasionalmente*).

Relativamente ao grau de importância atribuído ao fundo neutro/ monocromático das imagens/ ilustrações para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, os resultados deste estudo revelam que a maioria dos(as) participantes (67%) considera esta característica entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (49% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 18% reporta *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (29%) considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante* e 4% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (10% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 23% reporta entre *Raramente* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Quanto ao grau de importância atribuído às ilustrações nítidas e compreensíveis para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida cotidiana das crianças, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (92%) considera esta característica entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (86% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 6% reporta *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (6%) considera entre *Um pouco importante* e *Moderadamente importante* e 2% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (7% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 1% reporta *Raramente*).

No que toca ao grau de importância atribuído aos contornos das imagens/ ilustrações realçados com linhas pretas para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças, os resultados deste estudo revelam que a maioria dos(as) participantes (55%) considera esta característica entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (44% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 12% reporta entre *Raramente* e *Ocasionalmente*).

Contudo, uma minoria (35%) considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante* e 10% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (12% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 33% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

No que se refere ao grau de importância atribuído às figuras inteiras de imagens/ ilustrações para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (79%) considera esta característica entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que esta característica é considerada na prática de seleção de livros (71% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 8% reporta *Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (17%) considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante* e 4% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (13% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 7% reporta *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Relativamente ao grau de importância atribuído às figuras de imagens/ ilustrações representadas no ângulo de visão da criança para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da sua vida cotidiana, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (72%) considera esta característica entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (63% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 10% reporta entre *Raramente* e *Ocasionalmente*).

Contudo, uma minoria (21%) considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante* e 7% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (11% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 17% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Em relação ao grau de importância atribuído aos livros com elementos transparentes e coloridos (em folhas de acetato) para a percepção visual das cores, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (70%) considera esta tipologia de livros entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou propõem essa tipologia de livros aos(as) bebês/ crianças (41% dos(as) participantes reporta

entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 29% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (25%) considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante* e 5% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa tipologia de livros é considerada na prática de seleção de livros (3% dos(as) participantes reporta *Frequentemente*, enquanto 28% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

No que diz respeito ao grau de importância atribuído aos livros com elementos transparentes e coloridos (em folhas de acetato) para a percepção das formas, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (71%) considera esta tipologia de livros entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou propõem essa tipologia de livros aos(às) bebês/ crianças (43% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 28% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (23%) considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante* e 6% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa tipologia de livros é considerada na prática de seleção de livros (2% dos(as) participantes reporta *Frequentemente*, enquanto 28% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Relativamente ao grau de importância atribuído aos livros de recortes usados para projeção de sombras na parede, no escuro, para a visão escotópica, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (66%) considera esta tipologia de livros entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou

propõem essa tipologia de livros aos(às) bebês/ crianças (29% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 37% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (22%) considera entre *Um pouco importante* e *Moderadamente importante* e 12% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa tipologia de livros é considerada na prática de seleção de livros (2% dos(as) participantes reporta *Frequentemente*, enquanto 32% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Em relação ao grau de importância atribuído aos livros de recortes usados para projeção de sombras na parede, no escuro, para a percepção das formas grosseiras (projetadas), os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (73%) considera esta tipologia de livros entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou propõem essa tipologia de livros aos(às) bebês/ crianças (33% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 41% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (19%) considera entre *Um pouco importante* e *Moderadamente importante* e 8% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa tipologia de livros é considerada na prática de seleção de livros (2% dos(as) participantes reporta *Frequentemente*, enquanto 24% reporta entre *Raramente* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Em referência ao grau de importância atribuído aos livros *pop-up*, para a percepção das formas tridimensionais, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (77%) considera esta tipologia de livros entre *Importante* e *Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e

a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou propõem essa tipologia de livros aos(às) bebês/ crianças (60% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente e Sempre*, enquanto 17% reporta entre *Raramente e Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (21%) considera entre *Um pouco importante e Moderadamente importante* e 2% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa característica é considerada na prática de seleção de livros (4% dos(as) participantes reporta *Frequentemente*, enquanto 20% reporta entre *Raramente e Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Relativamente ao grau de importância atribuído aos livros *pop-up* para a percepção dos detalhes visuais, os resultados deste estudo revelam que uma grande maioria dos(as) participantes (79%) considera este binómio entre *Importante e Muito importante*. Adicionalmente, verifica-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que os(as) educadores(as) propunham ou propõem essa tipologia de livros aos(às) bebês/ crianças (62% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente e Sempre*, enquanto 17% reporta entre *Raramente e Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria (20%) considera entre *Um pouco importante e Moderadamente importante* e 2% não tem opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essa tipologia de livros é considerada na prática de seleção de livros (3% dos(as) participantes reporta *Frequentemente*, enquanto 19% reporta entre *Raramente e Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

De um modo geral, no que diz respeito às práticas de seleção de livros, relativamente ao grau de importância atribuído ao binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* da criança e às tipologias e características de livros que promovem determinadas capacidades visuais, os resultados revelam, como valores mínimo e máximo, que entre 55 e 92% dos(as) participantes considera entre *Importante e Muito importante*, verificando-se uma correspondência entre o

alto grau de importância atribuído e a frequência com que essas questões são consideradas na prática de seleção de livros (entre 29 e 88% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto entre 4 e 41% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente*, ou *Não aplicável*).

Contudo, uma minoria, entre 3 e 35% dos(as) participantes, considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante*, e entre 1 e 12% reporta não ter opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essas questões são consideradas na prática de seleção de livros (0 e 13% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto entre 1 e 33% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Analisando os valores centrais, verificamos que, de um modo geral, os resultados revelam que uma média de 76% dos(as) participantes considera essas questões entre *Importante* e *Muito importante*, verificando-se uma correspondência entre o alto grau de importância atribuído e a frequência com que essas questões são consideradas na prática de seleção de livros (58% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 19% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Adicionalmente, podemos verificar que a elevada percentagem de participantes que considera entre *Importante* e *Muito importante* as questões levantadas no âmbito das práticas de seleção de livros, partilha da opinião dos autores e especialistas citados no enquadramento teórico deste trabalho, a saber: binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* da criança (Zimmermann et al., 2019); livros de alto contraste (Clementina Almeida, 2021; Dwyer & Neuman, 2008); livros para o reconhecimento dos referentes das imagens/ ilustrações (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005; Çer, 2016; Tare et al., 2010; Strouse et al., 2018; Brasil & Gelais, 2017; Holanda, 2009); Livros com elementos transparentes e coloridos (Comité de mediatecários e profissionais da primeira infância da região *Vallée Sud - Grand Paris*, 2021; Angela Dal Gobbo, 2022); Livros de recortes (Hall, 2017); Livros *pop-up* (Loureiro e Regatão, 2019; Navas, 2019). Refira-se ainda que os estudos de Zimmermann et al.

(2019) são transversais a todas as tipologias de livros que foram tidas em consideração neste estudo.

Por outro lado, uma minoria, 18% dos(as) participantes, considera entre *Sem importância* e *Moderadamente importante*, e 5% reporta não ter opinião formada, relacionando-se com uma inferior frequência com que essas questões são consideradas na prática de seleção de livros (5% dos(as) participantes reporta entre *Frequentemente* e *Sempre*, enquanto 18% reporta entre *Nunca* e *Ocasionalmente* ou *Não aplicável*).

Como principais comentários feitos pelos(as) participantes no que diz respeito às questões relativas às práticas de seleção de livros, podemos verificar que na base desses comentários se encontram questões relacionadas com a formação de base, que talvez ainda se foque pouco nestas temáticas, e com os poucos recursos disponíveis nas creches para uma prática de seleção de livros otimizada.

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão e, considerando a seleção de livros proposta nesta dissertação, sobressai que a quantidade e a variedade de livros destinados à primeira infância com as características das imagens/ ilustrações e da componente gráfica abordadas no enquadramento teórico deste estudo, é ainda escassa em Portugal. Existe uma janela de oportunidade ao nível das editoras para a tradução de obras de qualidade escritas noutras línguas, do que são exemplo as apresentadas nesta dissertação. Considera-se que as editoras portuguesas poderiam investir mais na produção ao nível nacional de livros de qualidade destinados à primeira infância com enfoque no desenvolvimento visual, tanto de obras originais, como de traduções de obras de qualidade internacionais. Provavelmente, esta escassez de obras a nível nacional poderá correlacionar-se com a pouca disponibilidade de livros nas instituições educativas destinadas à primeira infância, tal como referido por alguns(mas) participantes deste estudo.

Considera-se, também, de extrema importância a literacia não só dos(as) educadores(as), mas também dos(as) diretores(as) técnicos(as) e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de creches sobre a relevância das melhores práticas de seleção de livros com o enfoque no desenvolvimento visual das crianças até aos três anos de idade, de modo que cada vez mais sejam sinalizados e mobilizados os melhores recursos nas creches. Para que esta condição se verifique, as instituições de ensino superior em Portugal deveriam incluir nos seus planos curriculares os domínios do conhecimento da Neuroanatomia, Psicofisiologia e, no caso específico deste estudo, do desenvolvimento visual na primeira infância, tanto em Licenciaturas, como em Mestrados que habilitam para a o exercício da profissão de Educador(a) de Infância. O Mestrado em Educação: Creche da Escola Superior de Educação de Fafe representa uma válida referência ao nível nacional neste sentido. Considerando que o(a) educador(a) de creche tem o papel de potenciar as capacidades visuais dos(as) bebés e das

crianças, compreende-se que a sua formação não se possa limitar à formação inicial, e que este(a) deverá investir na sua formação contínua, consultando artigos científicos, livros e capítulos de livros, frequentando *workshops*, congressos e oficinas para aprofundamento do conhecimento. As próprias instituições educativas também poderão ter um papel ativo na promoção de ações formativas, por iniciativa dos(as) diretores(as) técnicos(as), dos(as) coordenadores(as) pedagógicos, ou do(a) próprio(a) educador(a). O(a) educador(a) poderá igualmente frequentar feiras, bebetecas e livrarias, confrontando-se com bibliotecários e livreiros especializados na produção editorial destinada à primeira infância. Só desta forma poderá melhorar as suas práticas de seleção de livros de qualidade, nacionais e internacionais, cuja componente gráfica/ ilustrativa promova as capacidades visuais nos primeiros três anos de idade, sendo estes os anos em que a criança é mais recetiva aos estímulos ambientais.

Tanto quanto é do conhecimento atual, e de acordo com a informação disponível, este é um estudo original, não tendo sido encontrados estudos nacionais sobre o tema em questão. Este estudo permitiu caracterizar uma amostra de 112 educadores(as) que exerceram ou a exerceram funções em creches sobre a autoperceção relativamente às práticas de seleção de livros que promovem o desenvolvimento visual na primeira infância, com a expectativa de que seja o primeiro de uma série de estudos que venham a ser realizados futuramente neste âmbito.

Como perspetivas futuras deste estudo, seria importante aplicar o questionário a uma amostra mais abrangente de educadores(as), ao nível nacional, por área geográfica de exercício de atividade profissional em creche, de forma a atingir uma representatividade regional e nacional. Seria igualmente importante efetuar uma análise estatística mais avançada dos dados, no sentido de explorar potenciais associações entre os mesmos.

REFERÊNCIAS

- Alçada, I. (2022). Políticas de Leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 9-27). Fundação Belmiro de Azevedo. Consultado em: <https://www.edulog.pt/publicacao/44>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Amarala, A. L. D. B., Milagre, A. C. S. M., & Surdine, M. S. C. da (2021). As contribuições da literatura infanformação da criança. *ESPAÇO ACADÊMICO*, 11(2), 2-20. Consultado em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/02/revista-espaco-academico-v11-n02-completa.pdf>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Azevedo, F. J. F. de (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. In C. M. Sousa, & R. PatrícioR. (Orgs.), *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (Vol. 1, pp. 317-323). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2021). O Plano Local de Leitura e a formação de leitores. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coords.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 7-10). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Brasil, L. L. P. L., & Gelais, C. (2017). As contribuições dos livros infantis nos primeiros anos de vida da criança na escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 1, 418-434. Consultado em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contribuicoes-dos-livros-infantis>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Busato, S. L. (2013). *Visão e percepção, investigação dos modelos cognitivos: uma abordagem neurobiológica em design e emoção* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11449/89356>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Carvalho, R. M. M. de (2016). *A busca visual da cor, como medida avaliadora do funcionamento do sistema visual: Um estudo exploratório a propósito da objetividade da felicidade em crianças* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Repositório Universidade de Évora. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10174/18598>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Çer, E. (2016). Preparing Books for Children from Birth to Age Six: The Approach of Appropriateness for the Child. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 78-99. Consultado em: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/29097>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Cunha, A. C. B. da, & Enumo, S. R. F. (2003). Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4(1), 33-46. Consultado em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36240103>. Acedido em 30 de novembro de 2023
- Curado, M. A. S., Teles, J., & Marôco, J. (2014). Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação, *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, 48(1), 149-156. Consultado em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000100019>. Acedido em 30 de novembro de 2023
- Debus, E., & Silveira, R. de F. K. da (2017). Fabrico e uso de livros artesanais na formação de educadores. In A. M. Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 145-157). Tropelias & Companhia.

- Debus, E., & Spengler, M. L. P. (2019). Livros que se (des)dobram em (outras) leituras: para além do texto. In I. Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 119-130). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11093/1631>
- Dill, D., & Kirchner, E. A. (2015), 16 de outubro). *Um olhar sobre a história da literatura infantil* (resumo expandido). 6º SEMIC – Seminário de Iniciação Científica do curso de Pedagogia, FAI Faculdades, Itapiranga. Consultado em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES22.pdf>.
Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting Books for Children Birth through Four: A Developmental Approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489-494. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Endo, A. C. B. & Roque, M. A. B. (2017). Atenção, memória e percepção: uma análise conceitual da Neuropsicologia aplicada à propaganda e sua influência no comportamento do consumidor. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 40(1), 77- 96. Consultado em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844201715>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Farina, M., Perez C., & Bastos D. (2006). *Psicodinâmica das cores em comunicação* (5ª ed). Editora Edgard Blücher.
- Farroni, T., & Menon, E. (2008). Percepção visual e desenvolvimento inicial do cérebro. *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*, 1-7. Consultado em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/cerebro/segundo-especialistas/percepcao-visual-e-desenvolvimento-inicial-do-cerebro>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Feres, B. dos S. (2014, 4-5 de julho). A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 143-162). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, Braga.
- Guyton, A. C., & Hall, J. E. (2006). *Tratado de Fisiologia Médica* (11ª ed.). Elsevier.
- Hall, J. E. (2017). *Guyton e Hall – Fisiologia medica* (13ª ed.). Edra.
- Helene, O., & Helene, A. F. (2011). Alguns aspectos da óptica do olho humano. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 33(3), 1-8. Consultado em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172011000300012>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Holanda, A. F. (2009). Princípios da Gestalt e Teoria da Forma. In C. Tourinho & R. Sampaio (Orgs.), *Estudos em Psicologia: Uma Introdução* (pp. 57- 81). Proclama Editora. Consultado em: https://www.researchgate.net/profile/Adriano-Holanda/publication/324858956_Principios_da_Gestalt_e_a_Teoria_da_Forma/links/5b73778c299bf14c6da250d8/Principios-da-Gestalt-e-a-Teoria-da-Forma.pdf. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Huxley, A. (1998). *A Arte de Ver - Finalmente veja sem óculos*. Paz Editora.
- Jesus, J., Ferreira, C., Silva, C., Cortez, L., Bastião Silva, L., Paiva, C., & Murta, J. (2021). Estratégias de Estimulação Visual na Deficiência Visual Cerebral, *Revista da Sociedade Portuguesa de Oftalmologia*, 45(1), 23-27. Consultado em: <https://doi.org/10.48560/rspos.22183>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Kümmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2005). First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. *The Lion and the Unicorn*, 29(3), 324-347. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/236791167_First_Pictures_Early_Concepts_Early_Concept_Books. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Lino, P. M. F. (2021). *Crianças com estrabismo divergente intermitente: um estudo sobre o bem-estar psicossocial* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.5/21713>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Lins, S. L. B., Silva, M. de F. O. C. da, Lins, Z. M. B., & Carneiro, T. F. (2014). A compreensão da infância como construção socio-histórica. *Revista CES Psicologia*, 7(2), 126-137. Consultado em: <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2870>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Loureiro, C., & Regatão, J. P. (2019). Criação e construção de Pop-Up: Uma Prática Pedagógica Interdisciplinar entre as Artes Visuais e a Matemática. *Revista Interações*, 15(50), 69-91. Consultado em: <https://doi.org/10.25755/int.18790>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Madureira, C., & Ferreira, M. (2014). A floresta das adivinhas... ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista Zero-a-seis*, 16(29), 3-32. Consultado em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p3>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Martins, D. (2017). Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. In A. M. Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 25-41). Tropelias & Companhia.
- Martins, D. M., & Silva, S. R. da (2020). A evolução do livro-objeto: técnica e estética. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária da PUC-SP*, 0(24), 87-103. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/65976>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Martins, D. M., & Silva, S. R. da (2021, 15-16 July). Colours in Object Books for First Readers. In C. Dias, C. Santos, L. Cardoso & V. Correia (Coords.), *Livro de Atas do Congresso Internacional sobre Literacias no Século XXI (ICCL2021) / Proceedings of the International Congress on 21st Century Literacies (ICCL2021)* (pp. 76-88). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/80079>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Martins, D. M., & Silva, S. R. da (2022a). Entre o educativo, o lúdico e o estético: aproximações ao livro infantil com marcadores. *Revista de Letras Norte@mentos*, 15(38), 292-310. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/76728>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Martins, D. M., & Silva, S. R. da (2022b). Para el estudio de libros-juguete: retextualizaciones para pre-lectores o lectores iniciales de *El gato com botas*. *Álabe*, 0(25), 1-22. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2022.25.6>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. Consultado em: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Morais, S. R. (2003). A percepção visual e suas regras de processamento segundo os representacionistas. *Avesso do Avesso: Revista de Educação e Cultura*, 1(1), 52-63. Consultado em: https://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v1_artigo05_percepcao.pdf. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Morais, C. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10198/7325> . Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Nascimento, M. da S. R. do (2017). *Conectividade Funcional do Processamento Visual em pacientes migranosos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Repositório Digital da UFPE. Consultado em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25127>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Navas, D. (2019). Literatura para jovens leitores: uma leitura multimodal do livro-objeto. In I. Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 147-163). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11093/1631>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Oliveira, O. M. A. (2016). *A qualidade de vida da criança e do adolescente com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. Consultado em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22193>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. da, Silva Júnior, J. A. da, & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411. Consultado em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Ramos, A. M. (2017). Livros para embalar: sono e sonhos com texturas. In A. M. Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 57-69). Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2019). Os livros-objeto de Emma Giuliani: aspetos da criação artística no feminino. In I. Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 15-31). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11093/1631>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Ramos, F. B., Pinto, M. L. A., & Giroto, C. G. G. S. (2018). Interação de bebés com livro literário. *POIÉISIS*, 12 (Número especial), 106-117. Consultado em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e02018106-117>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. da (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Edições Almedina.
- Ribeiro, M. da C. S. (2011). *As cores e a Visão e a Visão das Cores* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.6/1027>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Rodrigues, C. (2019). Do livro-objeto de Manuela Bacelar: o caso de *Bublina e as cores*. In I. Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 181-193). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11093/1631>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Roig Rechou, B-A, & Cortizas, O. (2020). Babar e os elefantes. Dos orixinais ás adaptacións. In S. R. da Silva (Org.), *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-objeto* (pp. 89-101). UMinho Editora.
- Roveda, P. A. (2007). *Pedagogia do significado: contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Consultado em: <https://hdl.handle.net/10923/2782>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Sannipoli, M. (2017). Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 52-62. Consultado em: <https://doi.org/10.13128/formare-20539>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Santos, I. C. B. B. dos, & Mariani Braz, R. M. (2019). O desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com cegueira congênita: um estudo de revisão. *RevistAleph*, 33, 233-243. Consultado em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i33.39747>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Seeley, R. R., Stephens, T. D., & Tate, P. (2005). *Anatomia & Fisiologia* (6ª ed.). Lusociência.
- Silva, S. R. da (2017). Livros formativos para pré-leitores: palavras (e)numeradas, palavras contadas. In A. C. Vasconcelos, M. N. Rodríguez & S. R. da Silva (Coords.), *Primeiros livros, primeiras leituras* (pp. 41-54). Tropelias & Companhia. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/56731>
- Silva, S. R. (2021). Da rua do ouvidor para a rua do contador: literatura tradicional oral e literatura para a infância. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coords.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 129-149). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

- Silva, D. do R. A. e, & Gonçalves, R. M. (2020). O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-18. Consultado em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Silva, S. R. da, & Roig Rechou, B-A (2019). O *Capuchinho Vermelho* e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objecto. In I. Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 81-103). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11093/1631>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- SottoMayor, D. (2014). Tipologias de livros infanto-juvenis: o caso do prémio nacional de ilustração. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 143-162), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, H. P. M., & Piscalho, I. (2017). Contributos da intervenção precoce na rede de apoio à criança com cegueira. *Interacções*, 12(41), 95-120. Consultado em: <https://doi.org/10.25755/int.10837>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Speeg-Schatz, C. (2007). Développement des fonctions visuelles chez l'enfant. *La Revue du praticien*, 57(18), 1993-1999. Consultado em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18326433/>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. Consultado em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is More: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 1-12. Consultado em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2952631/>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Tortora, G. J., & Derrickson, B. (2016). *Princípios de Anatomia e Fisiologia* (14ª ed.). Guanabara Koogan.
- Ulloa, P. V. (2021). *Agnosias visuales* (Dissertação de Mestrado). Universidad de Valladolid, Repositorio Documental Universidad de Valladolid. Consultado em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48480>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Vergopolan, R., & Azevedo, F. (2015, 2-4 de setembro). Literatura Infantil: dos textos à educação literária. In R. J. Souza et al. (Org.), *Anais do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: Celebrando a Leitura* (pp. 3075-3084). Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ), Presidente Prudente. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/37519>. Acedido em 30 de novembro de 2023.
- Vila, I., & Ramos, A. M. (2017). Sacos temáticos: uma iniciativa destinada a pais e a educadores de primeiros leitores. In A. C. Vasconcelos, M. N. Rodríguez & S. R. da Silva (Coords.), *Primeiros livros, primeiras leituras* (pp. 95-117). Tropelias & Companhia.
- Zimmermann, A., Carvalho, K. M. M. de, Atihe, C., Zimmermann, S. M. V., & Ribeiro V. L. de M. (2019). Visual development in children aged 0 to 6 years, *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 82(3), 173-175. Consultado em: <https://www.scielo.br/j/abo/a/pRR9rBksv6DRZWTP9WypFFs/?lang=en#>. Acedido em 30 de novembro de 2023.

BIBLIOGRAFIA ATIVA

- AA. VV. (2018). *Facciamo le facce*. Gribaudo.
- Adams, G. (1930). *First Things. A Picture Book of Objects*. Platt & Munk.
- Alegna, B. (2014). *Boa viagem bebê!*. Orfeu Negro.
- Almeida, C., & d'Almeida, A. (2021). *Biblioteca do bebê: livros de alto contraste (caixa branca): Vol.3. Formas*. Porto Editora.
- Almeida, C., & d'Almeida, A. (2021). *Biblioteca do bebê: livros de alto contraste (caixa branca): Vol.1. Formas com cor*. Porto Editora.
- Almeida, C., & d'Almeida, A. (2021). *Biblioteca do bebê: livros de alto contraste (caixa preta): Vol. 1. Caras*. Porto Editora.
- Almeida, C., & d'Almeida, A. (2021). *Biblioteca do bebê: livros de alto contraste (caixa preta): Vol. 2. Pormenores*. Porto Editora.
- Alonso, F., & Vicente, M. G. (2009). *A aranha e eu*. Kalandraka.
- Anderson, L. (2021). *Mollan in cucina*. Lupoguido.
- Arienti, C. & Nastasi, A. (2021). *I cestini dei tesori*. Il Castoro.
- Arrhenius, I. P., & Hawcock, D. (2018). *Pop-up Ocean*. Walker Books.
- Arrhenius, I. P., & Hawcock, D. (2018). *Pop-up Things That Go!*. Walker Books.
- Ashbé, J. (2018). *À ce soir!*. Pastel- L'École des loisirs.
- Blackstone, S. (2015). *Baby Talk*. Barefoot Books.
- Bost, A.-S. (2017). *Mon imagier des émotions*. Nathan.
- Bost, A.-S. (2018). *La journée de bébé*. Nathan.
- Carle, E. (2019). *A lagartinha muito comilona. O meu livro pop-up*. Kalandraka.
- Chosen Spot (2013). *Feelings/ Caritas*.
- D'Achille, S., & Villa, A. (2019). *La mia casa*. Giunti.
- D'Achille, S., & Villa, A. (2019). *La mia giornata*. Giunti.

- D'Achille, S., & Villa, A. (2019). *Mi vesto*. Giunti.
- Dedieu, T. (2019). *Une poule picoti picota*. Seuil Jeunesse.
- Delebeque, F. (2006). *Les animaux de la ferme*. Les Grandes Personnes.
- Delebeque, F. (2015). *Imagier des jouets*. Les Grandes Personnes.
- Delebeque, F. (2017). *Imagier de la plage*. Les Grandes Personnes.
- Dorling Kindersley (2016). *My first body*.
- Félix, L. (2018). *Coucou*. Les Grandes Personnes.
- Ferri, F. (2018). *Il mio primo libro di stoffa: le figure*. Gallucci.
- Ferri, F. (2020). *Il libro del bebé*. Edizioni EL.
- Fontaine, C., Pierre, A., & Shutterstock (2022). *A vida na quinta*. Edições ASA.
- Fox, M., & Jenkins, S. (2012). *Hello Baby!*. Little Simon.
- Fujisawa, M. (2021). *Mon Premier Imagier*. Nathan.
- Gardner, C., Appleton, P., & Palastanga, V. (2016). *Animais Fofinhos*. Texto Editores.
- Hoban, T. (1986). *Red, Blue, Yellow Shoe*. Greenwillow Books.
- Hoban, T. (2021). *Bianco e nero*. Editoriale Scienza.
- Lawler, J., Dale-Scott, L., & Kim, Y. (2017). *Leaves: an autumn pop-up book*. Jumping Jack Press.
- Lemasson, A.-F., & Ehrhard, D. (2017). *La noisette*. Les Grandes Personnes.
- Lodge, J. (2020). *Faces*. Campbell Books.
- Lukeš, R. (2022). *Cão & Amigos*. Edicare.
- Mazzoli, E., & Balducci, M. (2018). *Il viaggio di piedino*. Bacchilega Junior.
- Mazzoli, E., & Gambetta, T. (2017). *Piccino*. Il leone verde.
- Mazzoli, E., & Passarini, C. (2021). *Il furetto come fa?*. Pulce Edizioni.
- Munari, B., & Arnone, E. (2000). *Ciccì Coccò*. Corraini.
- Odriozola, E. (2019). *Ya sé vestirme sola*. Ediciones Modernas El Embudo.

- Oxenbury, H. (2021). *Al lavoro*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2021). *Amici*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2021). *Mi diverto*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2021). *Mi vesto*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2022). *Posso*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2022). *Sento*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2022). *Tocco*. Camelozampa.
- Oxenbury, H. (2022). *Vedo*. Camelozampa.
- Pascual de la Torre, M. (2022). *Assim ou assado?*. Kalandraka.
- Pelham, D. (2013). *Animal Gallery: Pop-up paper sculptures*. Tango Books.
- Pelham, D. (2014). *Spots & Stripes: Pop-up paper animals*. Tango Books.
- Petit, A. (2021). *Uma mãe é como uma casa*. Bruáa.
- Priddy, R. (2020). *As 100 Primeiras Palavras*. Jacarandá.
- Rosen, M., & Oxenbury, H. (2021). *Vamos à caça do urso – livro pop-up*. Caminho.
- Rubio, A., & Villán, Ó (2021). *Juguetes*. Kalandraka.
- Sakai, K. (2021). *Mia e o balão*. Livros Horizonte.
- Scribens, S. (2019). *Baby Dream*. Barefoot Books.
- Silver, S. (2019). *Baby Play*. Barefoot Books.
- Tullet, H. (2012). *O jogo das luzes*. Edicare.
- Tullet, H. (2013). *O jogo das sombras*. Edicare Editora.
- Tullet, H. (2019). *Fleurs!*. Bayard Editions Jeunesse.
- Wieder, S. P. (2019). *Baby Food*. Barefoot Books.
- Wonder House Books (2018). *My first book of baby animals*.
- Wonder House Books (2018). *My first book of baby objects*.
- Wonder House Books (2018). *My first book of fruits*.

Wonder House Books (2018). *My first book of vegetables*.

Yoyo Studios (2023). *Estimação – Os amigos animais*. Yoyo Books.

Yoyo Studios (2023). *Quinta – Os amigos animais*. Yoyo Books.

ANEXO

Práticas de seleção de livros, no âmbito do desenvolvimento visual, em contexto de creche

O presente questionário destina-se à recolha de informação para a realização de Dissertação de Mestrado em Educação: Creche, da Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto Europeu de Estudos Superiores (IEES).

A população-alvo deste questionário são os(as) Educadores(as) de Infância com experiência profissional passada/ atual no âmbito da primeira infância. O principal objetivo deste estudo é o de conhecer as práticas de seleção de livros em contexto de creche, com enfoque no desenvolvimento visual.

Os dados fornecidos são confidenciais e anónimos e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Solicito-lhe, assim, a máxima sinceridade nas respostas.

Agradeço, desde já, a sua preciosa colaboração!

** Indica uma pergunta obrigatória*

Aceita continuar? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Outra: _____

2. Idade *

3. Formação Académica (pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

4. Situação Profissional**4.1 Tempo de serviço em contexto de creche** *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 anos ou mais

4.2 Trabalha atualmente em contexto de creche? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5. Indique a(s) faixa(s) etária(s) das crianças com as quais teve e/ ou tem experiência profissional em contexto de creche (pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Crianças até à aquisição da marcha
- Crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses
- Crianças com mais de 24 meses
- Crianças desde a aquisição da marcha até mais de 24 meses (grupo heterogéneo)

6. Indique o intervalo numérico correspondente ao número máximo de crianças/ sala com quem trabalhou e/ ou trabalha em contexto de creche

6.1 Crianças até à aquisição da marcha *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 crianças
- 6 ou mais crianças
- Não aplicável

6.2 Crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 crianças
- 6 a 10 crianças
- 11 ou mais crianças
- Não aplicável

6.3 Crianças com mais de 24 meses *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 crianças
- 6 a 10 crianças
- 11 a 14 crianças
- 15 ou mais crianças
- Não aplicável

6.4 Crianças desde a aquisição da marcha até mais de 24 meses (grupo heterogéneo) *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 crianças
- 6 a 10 crianças
- 11 a 14 crianças
- 15 ou mais crianças
- Não aplicável

7. Em que tipo de instituição trabalhou e/ ou trabalha em contexto de creche? (pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Privada, sem fins lucrativos (Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS)
- Privada, com fins lucrativos
- Municipal de gestão municipal
- Municipal gerida por IPSS
- Outra: _____

8. Tem formação na área da Literatura Infantil (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8.1 Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Congressos/ Colóquios
- Workshops/ Oficinas
- Não aplicável
- Outra: _____

8.2 Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre Literatura Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom
- Excelente
- Não aplicável

9. Tem formação em Neuroanatomia (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9.1 Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Congressos/ Colóquios
- Workshops/ Oficinas
- Não aplicável
- Outra: _____

9.2 Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre Neuroanatomia? *

Marcar apenas uma oval.

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom
- Excelente
- Não aplicável

10. Tem formação em Psicofisiologia (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10.1 Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Congressos/ Colóquios
- Workshops/ Oficinas
- Não aplicável
- Outra: _____

10.2 Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre Psicofisiologia? *

Marcar apenas uma oval.

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom
- Excelente
- Não aplicável

11. Tem formação sobre o desenvolvimento visual na primeira infância (e.g. no âmbito de unidades curriculares, cursos, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11.1 Se respondeu sim à questão anterior, por favor indique em que contexto realizou essa formação (pode selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Congressos/ Colóquios
- Workshops/ Oficinas
- Não aplicável
- Outra: _____

11.2 Qual o grau de conhecimento que considera ter sobre o desenvolvimento visual na primeira infância? *

Marcar apenas uma oval.

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom
- Excelente
- Não aplicável

ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL.

12. Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA o binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* das crianças *

Marcar apenas uma oval.

- Sem importância
- Um pouco importante
- Moderadamente importante
- Importante
- Muito importante
- Não tenho opinião formada

12.1 Na seleção dos livros, assinale com que frequência TEVE ou TEM em conta o binómio *Capacidades Visuais* em função da *Idade* das crianças *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Sempre
- Não aplicável

12.2 Comente (opcional)

ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL.

13. Indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA a tipologia *livros de alto contraste* (com formas e padrões a preto, branco e cores primárias), para o desenvolvimento visual dos bebés nos primeiros meses de vida *

Marcar apenas uma oval.

- Sem importância
- Um pouco importante
- Moderadamente importante
- Importante
- Muito importante
- Não tenho opinião formada

13.1 Na seleção dos livros, assinale com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE *livros de alto contraste*, para o desenvolvimento visual dos bebés nos primeiros meses de vida *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Sempre
- Não aplicável

13.2 Comente (opcional)

ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL.

14.1 Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com as seguintes características das ilustrações/ imagens para o reconhecimento de partes do corpo, objetos, animais e situações da vida quotidiana das crianças *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não aplicável
Fotografias/ ilustrações realísticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fundo neutro/ monocromático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilustrações nítidas e compreensíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contornos realçados com linhas pretas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figuras inteiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figuras representadas no ângulo de visão da criança (evitando uma perspectiva de cima ou de baixo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14.2 Comente (opcional)

ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL.

15. Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os livros com elementos transparentes e coloridos (em folhas de acetato) para a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Um pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não tenho opinião formada
Percepção visual das cores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percepção das formas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.1 Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE livros com elementos transparentes e coloridos (em folhas de acetato) para a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não aplicável
Percepção visual das cores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percepção das formas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.2 Comente (opcional)

ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL.

**16. Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os livros de *
recortes usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte
luminosa (e.g. lanterna), para a:**

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Um pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não tenho opinião formada
Visão escotópica (visão em condições de baixa luminosidade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perceção das formas grosseiras (projetadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16.1 Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE os livros de *
recortes usados para projeção de sombras numa parede, no escuro, com recurso a uma fonte
luminosa (e.g. lanterna), para a:**

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não aplicável
Visão escotópica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perceção das formas grosseiras (projetadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.2 Comente (opcional)

ATENÇÃO: As respostas devem ser dadas tendo em conta a sua ÚLTIMA EXPERIÊNCIA
PROFISSIONAL, podendo essa ser PASSADA ou ATUAL.

17. Na seleção dos livros, indique quão importante CONSIDERAVA ou CONSIDERA os *livros pop-up* para a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Um pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não tenho opinião formada
Percepção das formas tridimensionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percepção dos detalhes visuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.1 Na seleção dos livros, indique com que frequência PROPUNHA ou PROPÕE os *livros pop-up* para a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não aplicável
Percepção das formas tridimensionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percepção dos detalhes visuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.2 Comente (opcional)
