



Potencialidades do Álbum Narrativo como Recurso  
Didático: Perceções dos/as Educadores/as de Infância

Relatório de Estágio

Linda Vanessa Ferreira Alves Pinheiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Alberto Rocha, ISCE Douro

Coorientação: Mestre Célia Novais, ISCE Douro

Penafiel, julho 2024

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

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

## AGRADECIMENTOS

É impossível passar por todo este processo sem, no final da caminhada, ter de agradecer a alguém. Neste caso, são muitas as pessoas que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que conseguisse chegar até aqui. Começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Alberto Rocha, por todo o apoio, profissionalismo e eficiência com que sempre me acompanhou. Foi um privilégio ter sido orientada por si. À Mestre Célia Novais que, com a sua voz doce, sabedoria e dedicação, me coorientou. Agradeço por ter terminado esta experiência com a oportunidade de a conhecer. A todos os profissionais que contribuíram para a minha evolução profissional e pessoal através dos conhecimentos e reflexões constantes. À Professora Ana Isabel Pinto que, com as suas agradáveis leituras no final de cada aula, me colocou o “bichinho” do gosto pelos álbuns narrativos. À Professora Louise Lima pelas reflexões e leveza com que sempre me encorajou. À Professora Ana Raquel pelo incentivo em me direcionar o caminho a seguir. Agradeço às minhas colegas de turma, mas em especial à Rita Ferreira, parceira desta e de outras aventuras. Obrigada pela paciência e luta conjunta. Termino com um agradecimento especial à minha família. Ao meu marido Ricardo que esteve sempre do meu lado sem nunca me deixar cair. À minha irmã Luana pela motivação e auxílio nesta jornada. Mas principalmente aos meus filhos e à minha mãe. Aos meus filhos, Maria Eduarda e Leonardo, agradeço pela compreensão da minha, constante, ausência. Estou de volta! À minha mãe, porque mais uma vez demonstrou o que é ser uma verdadeira MÃE. Sem o teu apoio nada disto teria sido possível, por isso, esta minha conquista é também tua.

## RESUMO

A literatura para a infância é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando a construção de uma identidade de um modo acessível. Inserido na literatura para a infância, o álbum narrativo incorpora todos os benefícios desta, nomeadamente, o aumento da probabilidade de sucesso escolar. O álbum narrativo é uma forma de arte que combina elementos visuais e textuais para criar uma experiência de leitura única, onde o texto icónico e a narrativa são interdependentes e inseparáveis. Desta forma, este recurso didático torna-se uma ferramenta poderosa na educação pré-escolar, incentivando a literacia emergente e a apreciação visual desde tenra idade. É imprescindível o papel dos/as educador/as de infância como mediadores e veículos para o conhecimento e contacto da criança com estas obras. O presente estudo visa compreender as perceções dos educadores de infância sobre as potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático. Para tal, adotou-se uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Foram aplicados inquéritos por questionários a 92 educadores/as de infância. Os/as educadores/as identificam potencialidades dos álbuns narrativos e valorizam o respeito e apreço pelo livro físico, incentivando as crianças a desenvolverem uma relação positiva com a leitura desde cedo. Em suma, os álbuns narrativos revelam-se recursos didáticos valiosos para promover uma educação integral e multidimensional.

### **Palavras-chave**

Literatura para a Infância, Álbum Narrativo, Potencialidades, Educação Pré-Escolar

## ABSTRACT

Children's literature is essential for the cognitive, emotional, and social development of children, providing the construction of an identity in an accessible way. Incorporated within children's literature, the narrative picture book encompasses all its benefits, including an increased probability of academic success. The narrative picture book is an art form that combines visual and textual elements to create a unique reading experience, where the iconic text and the narrative are interdependent and inseparable. Thus, this educational resource becomes a powerful tool in preschool education, encouraging emerging literacy and visual appreciation from an early age. The role of preschool educators as mediators and conduits for children's knowledge and contact with these works is crucial. This study aims to understand preschool educators' perceptions of the potentialities of the narrative picture book as an educational resource. For this purpose, a mixed methodology was adopted, combining qualitative and quantitative approaches. Questionnaires were administered to 92 preschool educators. The educators identify the potentialities of narrative picture books and value the respect and appreciation for the physical book, encouraging children to develop a positive relationship with reading since childhood. In summary, narrative picture books prove to be valuable educational resources for promoting comprehensive and multidimensional education.

### **Keywords**

Children's Literature, Narrative Picture Book, Potentialities, Preschool Education



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Índice Geral .....	V
Índice de tabelas .....	VII
Índice de Figuras .....	VIII
Siglas .....	IX
Introdução.....	10
Capítulo I – Caracterização dos contextos de Estágio.....	12
1. Contextos de Intervenção.....	13
1.1. Creche – O Papel da Criança na Sociedade.....	13
1.1.1. Caracterização da Instituição.....	15
1.1.2. O Grupo de Acolhimento.....	20
1.1.3. Reflexão Final.....	20
1.2. Pré-Escolar – Sala Feliz.....	24
1.2.1. Caracterização da Instituição.....	26
1.2.2. O Grupo de Acolhimento.....	28
1.2.3. Reflexão sobre o Contexto.....	31
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	35
2. Reflexão Geral sobre os Estágios .....	36
Capítulo II – Investigação Empírica.....	41
Revisão da Literatura.....	42
1. Literatura para a Infância.....	42
1.1. Literatura e Literatura para a Infância .....	42
1.2. A Literatura para a Infância e os Documentos Orientadores.....	46
1.3. Benefícios e Potencialidades do Contacto da Criança com a Literatura para a Infância/Álbum Narrativo.....	49
2. Álbum narrativo.....	53
2.1. Do Livro-Álbum ao Álbum Narrativo: Consequente Importância do Design Gráfico e Texto Icónico .....	53
2.1.1. Design Gráfico .....	55
2.1.2. Texto Icónico.....	57



2.2. O/A Educador/a como Mediador da Leitura das Crianças .....	63
2.3. A Filosofia para Crianças e o Programa da Leitura Fundamentado na Literatura: A Promoção da Leitura .....	67
2.3.1. Programa de Leitura Fundamentado na Literatura .....	68
2.3.2. Programa de Filosofia para Crianças .....	69
2.4. O Álbum Narrativo como Recurso Didático Transversal.....	71
Metodologia.....	74
1. Opções Metodológicas.....	74
2. Objetivos de Investigação.....	76
3. Instrumentos de Investigação.....	76
3.1. Inquérito por Questionário.....	77
4. Participantes do Estudo.....	80
5. Procedimentos da Análise de Dados.....	81
5.1. Análise de Conteúdo.....	82
5.1.2. Categorias de Análise.....	84
Apresentação e Discussão de Resultados .....	87
Conclusão .....	126
Considerações finais .....	128
Referências bibliográficas .....	131
Apêndices .....	151
Apêndice 1 .....	152



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Áreas de Conteúdo/Domínios/Subdomínios Referidos pelos/as Educadores/as de Infância para a Exploração do Álbum Narrativo Um Abraço .....	85
Tabela 2. Potencialidades Descritas na Exploração do Álbum Narrativo Um Abraço ..	86
Tabela 3. Fases da Carreira Docente - Michael Huberman, publicado em 1989 .....	91
Tabela 4. Outras Razões para a Utilização do Álbum Narrativo nas Práticas dos/as Educadores/as .....	111

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Idade dos Inquiridos.....	87
Figura 2. Tempo de Serviço .....	88
Figura 3. Formação na Área da Literatura para a Infância.....	88
Figura 4. Hábitos de Leitura Pessoal.....	93
Figura 5. Quantidade de Livros Lidos nos Últimos 6 Meses .....	94
Figura 6. Existência de um Espaço Destinado aos Livros na Sala.....	97
Figura 7. Livros e Literatura Existente no Espaço .....	99
Figura 8. Grau de Recetividade das Crianças aos Álbuns Narrativos.....	100
Figura 9. Critérios Considerados na Escolha do Álbum Narrativo.....	101
Figura 10. Exploração do Texto Icónico .....	104
Figura 11. Frequência com que Relaciona o Álbum Narrativo com as Diversas Áreas das OCEPE .....	107
Figura 12. Razões para a Utilização do Álbum Narrativo nas Práticas dos/as Educadores/as de Infância .....	110
Figura 13. Recurso Prioritário na Leitura de Álbuns Narrativos.....	113
Figura 14. Benefícios Proporcionados pelo Contacto da Criança com o Álbum Narrativo .....	114
Figura 15. Percentagem de Respostas em que foram Mencionadas Todas as Áreas de Conteúdo.....	115
Figura 16. Apresentação das Áreas/Domínios/Subdomínios com que Relacionariam o Álbum Narrativo Um Abraço.....	116
Figura 17. Áreas/Domínios/Subdomínios Presentes nas Atividades Descritas.....	116
Figura 18. Evidências dos Três Momentos do PLFL.....	120
Figura 19. Atividades Descritas no Momento de Pós-Leitura.....	120
Figura 20. Percentagem de Atividades Descritas .....	125



## SIGLAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção-Geral da Educação

ELINET – Rede Europeia de Políticas de Literacia

GNR – Guarda Nacional Republicana

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para as Crianças

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLFL – Programa de Leitura Fundamentado na Literatura

PNL – Plano Nacional de Leitura

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UC – Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

A literatura assume-se como uma prática discursiva que se serve da linguagem de forma criativa (Eagleton, 1996). Detém um papel importantíssimo na construção social e promoção da diversidade, pois tem o poder permitir refletir e questionar as normas e valores da sociedade, proporcionando uma perspectiva crítica sobre o mundo (Said, 1993).

Na literatura para a infância também é valorizado o sentido estético da obra (Meireles, 2016; Barros, 2020). Ao terem o privilégio de contactar com a literatura para a infância as crianças estarão, não só a estimular a imaginação e a criatividade, mas também a adquirir competências linguísticas e a desenvolver a capacidade de interpretação crítica (Nikolajeva, 2005).

O álbum narrativo é um recurso didático que permitirá motivar a criança para se familiarizar com a literatura desde cedo. Todos os elementos são importantes nesta forma de arte, em que o design total se relaciona com a união entre palavras e imagens (Larragueta Arribas, 2021). O potencial do álbum narrativo é amplo e elementar, em que o vínculo entre a narrativa e o texto icónico, além de enriquecer a obra, também permite que os leitores desenvolvam simultaneamente as habilidades de leitura visual e textual (Nodelman, 2019). A combinação entre o texto icónico e a narrativa possibilitam o desenvolvimento da literacia visual e textual, auxiliando as crianças na interpretação de mensagens complexas (Arizpe, 2023).

É fundamental o papel dos/as educadores/as como mediadores da leitura das crianças e impulsionadores do contacto destas com o álbum narrativo. Serão os/as educadores/as, a par com as famílias e outros intervenientes da sociedade, que estimularão o gosto das crianças pela leitura, despertando-lhes o interesse, alimentando-lhes o prazer de ler e, talvez o mais difícil, mantendo-lhes esse gosto (Machado, 2022).

Tendo em conta tudo o que foi referido, temos como objetivo compreender as perceções dos/as educadores/as de infância acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático.



O presente trabalho está organizado em três partes principais. A primeira está relacionada com caracterização dos contextos de estágio, onde é feita uma pequena descrição e reflexão de cada um dos contextos, terminando com uma reflexão geral. A segunda parte é referente à investigação empírica, onde está presente a componente investigativa, com a revisão da literatura, os objetivos e as opções metodológicas. Neste caso optámos por uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Apresentamos ainda nesta parte os instrumentos de investigação, os participantes, os procedimentos de análise dos dados, terminando com a apresentação e discussão dos resultados, e as respetivas conclusões.

A terceira parte é relativa às considerações finais que pretendem relacionar a experiência vivida nos estágios com o trabalho investigativo. Nesta parte é ainda reforçada a pertinência do estudo e são apresentadas as limitações do mesmo.



## CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

## **1. CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO**

Este capítulo apresentará os dois contextos educativos onde foram desenvolvidos os estágios. Um deles referente ao contexto de creche e o outro ao pré-escolar, alusivas às Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, respetivamente. Ao longo do mesmo, para além da caracterização das instituições e dos grupos de crianças, pretende-se fazer uma compilação de algum do trabalho desenvolvido nos dois semestres, aliando as reflexões sobre a importância e o contributo da execução de cada um dos estágios.

É de realçar que ambos os estágios foram realizados em pares pedagógicos, o que se veio a confirmar ser uma mais-valia na medida em que permitiu uma interaguda e cooperação permanente, competências aliás importantíssimas para quem vai ingressar no ramo educacional.

### **1.1. CRECHE – O PAPEL DA CRIANÇA NA SOCIEDADE**

Desde o século XVII que a perspetiva relativa à infância começa gradualmente a mudar. No entanto, será apenas no século XVIII que a criança passa a assumir um papel importante no seio das famílias de níveis socioeconómicos mais elevados. Posteriormente, no final do mesmo século, com a Revolução Industrial houve a necessidade de criar as primeiras instituições dedicadas à infância. Com a entrada da mulher de classe sociais mais desfavorecidas no mercado do trabalho tornou-se urgente criar soluções para responder à necessidade de apoio das crianças. Contudo, nesta fase, a oferta seria apenas destinada à prestação de cuidados básicos de saúde, alimentação e segurança física. Será no século XIX que começa a existir um maior conhecimento e interesse acerca do desenvolvimento da infância. Começam então a surgir os primeiros programas para a educação de crianças em instituições, sendo que Portugal foi acompanhando estas mesmas evoluções no que respeita à visão relativa à educação de infância. Assim sendo, os cuidados à criança foram impulsionados pela necessidade de resposta, devido à grande mobilização feminina para o mercado de trabalho. No entanto, nesta fase a educação tinha apenas a vertente assistencial.

Apesar da evolução da história da educação de crianças com menos de 3 anos não ser tão completa como as de mais de 3, também sofreu algum tipo de alterações. A que consideramos ser mais significativa, é o facto desta etapa da criança passar a possuir uma vertente educativa e de ter um grande respeito pelos direitos da criança. No entanto, é de realçar que, mesmo existindo algumas alusões a esta etapa em marcos legislativos, não está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nem nunca foi tutelada pelo Ministério da Educação, deixando-a antes para responsabilidade do Ministério da Segurança Social. Ainda na atualidade a Educação de Infância está muito relacionada com a educação pré-escolar, deixando de lado o contexto ligado à creche. A própria Direção-Geral da Educação (DGE), numa das suas secções do site, tem como título a *Educação de Infância*, mas o texto introdutório está apenas direcionado para o pré-escolar.

Queremos acreditar que, através da gratuitidade atribuída à frequência das creches, anunciada em Diário da República n.º 144/2022, Série I de 2022-07-27, Portaria n.º 198/2022, bem como a contagem do tempo de serviço dos/as educadores/as de infância que exercem o seu trabalho em contexto de creche, talvez estejamos a presenciar algum tipo de evolução no que se refere à valorização deste contexto.

Todavia, continua a haver quem “não baixe os braços” e tente reunir esforços relativos à valorização da etapa dos 0-3 anos. Um deles foi a petição criada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, com principal objetivo,

(...) solicitar a inclusão da educação dos 0 – 3 anos no sistema educativo, através da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, passando a educação pré-escolar a designar-se como educação de infância e destinando-se a todas as crianças desde o seu nascimento até à idade de ingresso no ensino básico, independentemente das entidades responsáveis pela sua promoção. (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2021)

Contudo, apesar de conseguirem reunir mais de 14.000 assinaturas, este pedido não foi aceite pela Assembleia da República.

No que se refere especificamente ao currículo, propriamente dito, existente para o contexto referente à creche, no site da DGE estão presentes uma série de documentos normativos, orientadores e legislações direcionados para este contexto e para o do Jardim de Infância (JI). No entanto, no que se refere ao primeiro, existe apenas a legislação e um



documento editado pelo Ministério da Educação/DGE tornado público no início do presente ano, 2024, intitulado Orientações Pedagógicas para Crianças (OPC).

Consideramos essencial esta breve contextualização acerca da evolução da visão atribuída à criança, pois acreditamos que é fundamental um educador de infância conhecer a origem da sua profissão, de como houve a necessidade de criar este posto de trabalho. Referindo-nos especificamente à creche consideramos que é relevante a sua valorização, não só como uma instituição de apoio à família, mas principalmente, como um contexto elementar para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças desta faixa etária.

### **1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

O estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no Concelho de Amarante. Funciona com as valências centro de dia, serviço domiciliário e creche. Esta última com lotação máxima de 40 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos, habitantes da própria freguesia e de fronteiriças.

A área onde está inserida a instituição é calma, de fáceis acessos e circundada por alguns estabelecimentos comerciais e públicos. Existem vários recursos no meio envolvente com os quais a instituição tem a possibilidade de interagir, tais como: Centro de Dia da mesma instituição; Bombeiros Voluntários, Comboios, Externato, Biblioteca Municipal, Centro Cívico, Atlético Desportivo, Piscinas Municipal, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, GNR e praia fluvial.

Nas instalações internas existe o Sala do Berçário, com capacidade para 8 crianças dos 4 aos 12 meses; Sala 1-2 (Sala Amarela), com capacidade para 14 crianças dos 12 aos 24 meses; Sara 2-3 (Sala Laranja) com capacidade para 18 crianças com idades dos 24 aos 36 meses; copa; casas de banho (incluem muda fraldas) e refeitório.

Como espaço exterior, a creche possui um local destinado ao recreio das crianças com piso emborrachado e amortecedor de quedas e possui equipamento lúdico (escorrega, casinha, túnel, triciclo, entre outros).



O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira das 07:30 h às 19:30 h, difere apenas durante o mês de agosto, sendo o horário das 8 h às 18 h. A creche está aberta os doze meses do ano, encerrando apenas nos dias de Feriados Nacionais e Feriado Municipal, e uns dias (dois a três) durante o verão para limpezas gerais (são dados a conhecer aos pais e encarregados de educação na reunião geral).

No que se refere à Equipa Educativa, esta é composta por oito pessoas fixas: duas educadoras de infância, sendo uma delas diretora pedagógica; cinco assistentes operacionais; uma cozinheira e uma ajudante de cozinha (comum às outras valências); uma auxiliar de serviços gerais.

Relativamente à rotina diária da creche é um aspeto ao qual a instituição concede grande importância, atribuindo-lhe um lugar de destaque no seu Projeto Educativo. Esta está estruturada da seguinte forma:

- ✓ A partir das 7:30h é feito o acolhimento das crianças por parte da educadora e/ou auxiliares. Nesta fase do dia, todas se reúnem na Sala Amarela, sala esta destinada às crianças dos 1-2 anos. As atividades desenvolvidas neste período são maioritariamente de cantigas de diferentes músicas ou a visualização de desenhos animados na televisão;
- ✓ Por volta das 9:30h, quando já está presente a maior parte das crianças, estas dirigem-se para as suas salas. O grupo de crianças dos 2-3 anos dirige-se à Sala Laranja, o de 1-2 anos fica na Sala Amarela e as crianças dos 3 meses a 1 ano dirigem-se para o berçário;
- ✓ São cantados os bons dias em cada uma das salas;
- ✓ De seguida, é iniciada uma atividade orientada em grupo ou individualmente. No final da atividade orientada, é dado espaço para a brincadeira livre. No entanto, quando a atividade orientada é realizada individualmente, é dado espaço para a brincadeira livre para todos os que não estão a participar na mesma;
- ✓ Às 10:45h, aproximadamente, é iniciada a higienização das crianças realizada pelas assistentes operacionais;

- ✓ As crianças dirigem-se ao refeitório, normalmente às 11:00h / 11:15h. Apenas três delas necessitam de cadeira de bebé, sendo que o restante grupo come nas cadeiras pequenas à mesa. Porém, algumas destas ainda necessitam de ajuda durante a refeição;
- ✓ Terminada a refeição, as crianças preparam-se para a sesta. É realizada novamente a higienização e é retirada a bata e, eventualmente, alguma peça de roupa que considerem desnecessária;
- ✓ De seguida, vão para o polivalente onde as crianças das Salas Amarela e Laranja fazem a sesta em conjunto;
- ✓ Conforme vão acordando, é realizado novamente um momento de higienização e dirigem-se para a Sala Amarela, onde se reúnem;
- ✓ Quando já estão todas as crianças acordadas, as de 2-3 anos dirigem-se para a sua sala;
- ✓ Chegada a hora do lanche, às 15h, as crianças vão para o refeitório;
- ✓ Quando regressam, é iniciado o período do prolongamento, onde as crianças, ou vão cada uma para a sua sala, ou reúnem-se todas no polivalente. As atividades neste período são de jogo espontâneo;
- ✓ As crianças regressam às suas casas, habitualmente, a partir das 16h.

Normalmente, esta rotina diária desenvolve-se da forma como descrevemos, sofrendo apenas alterações num momento, sendo este destinado à atividade orientada. Todas as segundas-feiras, este período é dedicado ao Yoga, com a presença de uma professora que vem, propositadamente, dar essas aulas. Ao longo da semana, este momento também sofre alterações, uma vez que as atividades são realizadas de acordo com as planificações semanais elaboradas pela educadora. Sem dúvida que nesta faixa etária é fundamental a existência de uma rotina diária, pois,

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (Silva et al., 2016, p. 27)



Para além disso, “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva et al, 2016, p. 27). No entanto, apesar da rotina diária ser importante e corresponder “a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p. 27), não nos podemos esquecer que este tempo educativo pode e deve ser flexível. Segundo o mesmo documento “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Silva et al., 2016, p. 12).

Os objetivos da instituição assentam-se no desenvolvimento de três focos: da criança, da equipa educativa e das famílias. No que se refere ao desenvolvimento da criança, a instituição, entre outros aspetos, pretende estimular o seu desenvolvimento integral, proporcionar um ambiente de estabilidade e segurança afetiva, e contribuir para o desenvolvimento de capacidades de experimentação, comunicação e criatividade. Relativamente à equipa educativa, os objetivos vão no sentido de desenvolver uma postura exemplar de conduta e de atitudes, bem como de respeito pelas diferentes formas de conhecer e apreender. No que respeita aos objetivos direcionados para as famílias, a instituição pretende fomentar experiências de parentalidade positiva e de desenvolvimento de atitudes de participação ativa nas aprendizagens das crianças.

A instituição pretende desenvolver em cada criança e respetivas famílias, valores e competências sociais essenciais, sendo eles: o espírito crítico, disponibilidade, união e cooperação, coragem, amizade, consciência e responsabilidade, autoestima, e obediência e respeito.

Nos documentos fornecidos pela instituição, não conseguimos ter acesso às características de cada família, nem mesmo de uma forma geral. No entanto, com as informações que obtivemos ao longo do estágio, pudemos verificar que se trata de um grupo de crianças de meios socioeconómicos diferenciados.

O Projeto de Funcionamento da Instituição destaca o interesse pela colaboração entre a família e a creche, com o objetivo de promover uma interação eficaz no processo educativo da criança. Também o Projeto Educativo realça a importância dessa colaboração estreita com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidades em

todo o processo evolutivo de cada criança, incentivando a participação das famílias no processo educativo.

Relativamente às expectativas das famílias em relação à creche, é de salientar os cuidados básico de higiene, para além de todas as funções pedagógicas e educativas que devem ser desenvolvidas com os seus filhos. Porém, o Projeto Educativo, reforça as preocupações que os pais têm em relação à autonomia dos seus filhos (alimentação e higiene) e de socialização (fazer amigos/gerir conflitos). Desta forma, e tendo a instituição também esta preocupação, a equipa educativa reuniu estratégias para atingir as competências referidas, estas aliadas à necessidade de desenvolver o conhecimento de si e do mundo que o rodeia.

No que se refere às metodologias adotadas pelas educadoras no trabalho desenvolvido com as crianças, são privilegiadas a Metodologia de Projeto e a Metodologia High-Scope.

A primeira metodologia é caracterizada pelo facto das crianças “assumirem um papel ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente adquirirem aprendizagens significativas (Teixeira, 2022, p. 10). Assim sendo, olham para a criança como um ser capaz, que faz a relação entre as novas experiências e as que já possui, sempre numa perspetiva de “cooperação e o respeito pela opinião dos outros” (Teixeira, 2022, p. 10). No entanto, é de ressaltar que “nesta prática pedagógica, os alunos protagonizam a construção das suas aprendizagens, não retirando a importante e fundamental orientação realizada pelo professor.”, neste caso educador/a (Teixeira, 2022, p. 10). Esta metodologia também enfatiza a necessidade de existir um grande respeito pelo ritmo de cada um, facto que foi bastante evidente na prática pedagógica desta educadora com quem contactámos, sempre olhando para cada criança como um ser único e diferente.

No que se refere à Metodologia High-Scope para a creche, esta “recomenda que o ambiente seja organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar a crianças e adultos, oferecendo, simultaneamente, amplas oportunidades para a aprendizagem ativa” (Araújo, 2018, p. 83). Ao nível da interação adulto-criança, esta metodologia assenta em estratégias que tenham em conta “o encorajamento das ideias e



iniciativas da criança e o reconhecimento frequente dos seus sentimentos” (Araújo, 2018, p. 83), concedendo à criança uma maior iniciativa de ação e decisão.

### **1.1.2. O GRUPO DE ACOLHIMENTO**

Apesar de termos tido o privilégio de contactar sempre com todas as crianças das diferentes salas, o grupo com quem desenvolvemos, maioritariamente, a nossa intervenção foi o da Sala Amarela. Um grupo heterógeno constituído por 15 crianças, 10 do sexo feminino e 5 do masculino, com idades compreendidas entre os 12 e 24 meses.

No primeiro contacto com as crianças constatámos que estas estavam em graus de desenvolvimento bastante diferentes. Relativamente à educadora cooperante, esta mostrou-se de imediato muito prestável para colaborar com tudo o que precisássemos. Assim se iniciou uma relação ideal para todos, ou seja, baseada no respeito e na colaboração.

A primeira semana de estágio seria, especialmente, destinada à observação - ação da realidade do contexto educativo: conhecimento dos espaços e materiais da instituição, do ambiente e os processos educativos adotados pela educadora, características individuais e do grupo de crianças, e ainda, familiarização com a rotina diária das mesmas. No entanto, houve também, inevitavelmente, um grande período destinado à ação. Tal como defendia o filósofo John Dewey (1859-1952), é vital a educação através da ação, em que o indivíduo se educa “por meio das suas experiências vividas” (Araújo & Davel, 2018, p. 5).

### **1.1.3. REFLEXÃO FINAL**

Antes de iniciar o estágio já tínhamos consciência de que este iria exigir muito trabalho e dedicação, mas que seria uma mais-valia, pois adquiriríamos as bases necessárias para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para o nosso futuro profissional como educadoras de infância. Uma vez que já tínhamos realizado um estágio similar há já alguns anos atrás, mas noutra nível de ensino, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sabíamos que o grau de exigência seria grande e que comportaria um trabalho extenso, onde aplicaríamos na prática toda a componente teórica que fomos tendo ao longo dos últimos anos. Para além disso, considerávamos que a observação e a vertente reflexiva,

que nos é constantemente exigida, teriam de ser uma constante devido ao impacto positivo que comportam para as nossas práticas, permitindo um melhoramento e aperfeiçoamento das nossas intervenções no terreno.

Muitas vezes, até inconscientemente, subestimamos e olhamos para os bebés como seres desinteressantes. No entanto, tanto pelas nossas experiências pessoais, como através das aulas teóricas de PES I, ao abordarmos temas relacionados com as características e potencialidades das crianças desta faixa etária, conseguimos ter consciência de que os bebés são:

atores sociais competentes e protagonistas em seus processos de aprendizagem; que agem intencionalmente; que compartilham experiências; que fazem escolhas e que demandam interação com adultos e com seus pares, o que modifica suas próprias ações no decorrer das relações estabelecidas cotidianamente. (Müller et al., 2018, p.119)

Estas aulas teóricas também nos permitiram compreender que a escolha de metodologias e a organização do ambiente educativo têm uma consequência direta no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também pudemos perceber que, mais importante do que a criação de atividades bastante elaboradas para as crianças, seria deixá-las explorar de forma autónoma e criativa.

Existem várias investigações, nomeadamente, desenvolvidas pelas neurociências, que comprovam a importância indiscutível dos três primeiros anos de vida da criança. Segundo estas, este período é fundamental “no desenvolvimento do cérebro e avisam-nos que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da sua aprendizagem e desenvolvimento” (Formosinho, 2018, p.11). Assim sendo, torna-se evidente o papel fundamental da creche na vida da criança. Este contexto não está apenas ligado à vertente assistencialista de cuidados físicos e de higiene (papel a que esteve constantemente associado), mas sim, e também, deve ser relacionado com o progresso da vida da criança de uma forma global, “promovendo um desenvolvimento mais holístico e respeitador dos direitos das crianças” (Serrano & Pinto, 2015, p. 63). Uma educação de qualidade neste contexto constitui-se como uma “oportunidade para as crianças construírem relações sociais positivas e desenvolverem sentimentos de pertença à família, à comunidade e à cultura, fatores promotores de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Marques et al., 2024, p. 5).



Daí, deva ser tido em consideração o papel elementar da creche e dos profissionais que a integram.

Foi tendo bem presente as competências inerentes dos bebés e do valor que o contexto de creche pode exercer na sua vida que desenvolvemos o nosso estágio relativo à PES I. Esta visão influenciou, inevitavelmente, de uma forma positiva, a nossa postura e a nossa intervenção no contexto, sendo um dos aspetos que contribuiu para que tudo corresse da melhor forma.

Outros dos grandes fatores influenciadores desta experiência de estágio foram o conhecimento do contexto educativo onde a instituição estava inserida e o conhecimento das características gerais e individuais do grupo de crianças com quem trabalhamos. Para tal, foi essencial a documentação que a educadora se prontificou, desde logo, a partilhar.

Este período de estágio exigiu de nós muito trabalho e dedicação pois, tendo em conta a heterogeneidade do grupo, tivemos de perceber as características de cada um, de modo a proporcionar um acompanhamento de acordo com as suas carências e motivações. No fundo, tentámos desempenhar o papel de um/a educador/a de infância eficaz perante o seu grupo de crianças, pois

os professores eficazes têm uma disposição pessoal para a reflexão e resolução de problemas. Consideram a aprendizagem do ensino um *processo ao longo da vida*, conseguindo diagnosticar situações e adaptar e utilizar o seu conhecimento profissional de forma apropriada, para favorecer a aprendizagem dos alunos e melhorar as escolas. (Arends, 2008, p. 19)

A boa relação logo estabelecida com todos os intervenientes foi um outro aspeto bastante positivo desta experiência. Este é um dos passos que consideramos indispensável para obter sucesso na prática, uma vez que todas estamos a trabalhar para o benefício das crianças e se existir interajuda tudo se tornará menos complexo.

A postura de interação e colaboração era também bastante evidente entre a instituição e as famílias. Constatámos essa articulação a partir da informação fornecida pela educadora, ao vermos a participação em massa de familiares na organização e animação da Festa de Natal, a existência do diálogo diário que a educadora estabelecia com os mesmos, mas também por percebermos que, logo na entrada, existia um placard

destinado a trabalhos das crianças executados com a colaboração dos familiares. Foi perceptível que a instituição tem presente que a família e a escola são:

como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Como tal, deveriam ser contextos aliados e parceiros imprescindíveis, constituindo-se como uma equipa em que as normas, os princípios e os critérios estabelecidos por ambos seguem o mesmo rumo e a mesma direcção, criando e proporcionando as condições necessárias, para que os objectivos propostos a atingir sejam efectivamente cumpridos, ou seja, o sucesso escolar e social das nossas crianças e jovens. (Loureiro, 2017, p. 104)

Todas as atividades que desenvolvemos no âmbito do nosso estágio foram elaboradas em constante cooperação com a educadora, o que nos permitiu conseguir chegar mais facilmente ao grupo. As crianças envolveram-se de forma positiva, mostraram-se bastante entusiasmadas, apresentando um grande interesse pela realização das mesmas. Todas elas foram planificadas tendo em conta a oportunidade de dar espaço às crianças para construírem o seu próprio conhecimento e provar que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). Ao planearmos e desenvolvermos as atividades tivemos bem presente de que este contexto deverá ser um espaço que

oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto de vista do mundo físico, através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (por exemplo, sons, cores e aromas variados) e que constituam desafio às possibilidades motoras da criança (por exemplo, através da preferência por superfícies naturais ou da criação de desníveis no solo). (Marques et al., 2024, p. 51)

Na nossa opinião, de uma forma geral, todas as atividades mostraram-se uma mais-valia no processo de aprendizagem das crianças, pois possibilitaram o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade. Sabemos que cabe ao/à educador/a este papel de criar um ambiente educativo que disponha de materiais variados que despertam a curiosidade e o interesse da criança, culminando com o seu envolvimento (Silva et al., 2016). No entanto, o/a educador/a também deverá ter presente a necessidade de oferecer à criança a oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et al, 2016, p.11).

Foi neste sentido que desenvolvemos o nosso estágio, proporcionando estas oportunidades que consideramos serem bastante importantes, pois é através destas que “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Marques et al., 2024, p.13).

Destacamos a concentração do grupo na escuta da história. Foi visível que a maioria das crianças fica bastante atenta e entusiasmada com a audição da leitura de histórias, demonstrando que “quando lemos para um bebé” este pode não entender verdadeiramente o significado de tudo o que ouve, “mas já sente o prazer em escutar” (Oliveira, 2015, p. 15). Este é um aspeto bastante positivo, uma vez que, “é desde o berço que se formam os leitores porque o desenvolvimento de competências literárias (...) iniciar-se muito antes da entrada da criança no ensino formal” (Oliveira, 2015, p. 9). Para além disso, o contacto da criança com o livro terá uma influência no seu conhecimento do mundo, na aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como na construção do pensamento (Oliveira, 2015), sendo estes momentos promotores de “uma troca de afetos importantes: a interação entre adulto-bebé” (Oliveira, 2015, p. 16).

Foi muito enriquecedor ver a evolução de cada um deles em diversos sentidos. Foram notórios os progressos relacionados com a locomoção e linguagem, bem como os avanços verificados quanto à adaptação destes na creche. Estas crianças farão sempre parte da nossa história e, por isso, ficaremos sempre agradecidas por terem contribuído para o nosso crescimento pessoal e profissional.

## **1.2. PRÉ-ESCOLAR – SALA FELIZ**

A educação pré-escolar continua a ser, na atualidade, ensino não obrigatório, ou seja, a sua frequência é facultativa. No entanto, para além da legislação, existem documentos normativos para este contexto, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a até mesmo as Brochuras criadas como textos de apoio. Todos eles estão contemplados no site da DGE para que possam ser consultados.

Tal como abordado anteriormente, fica evidente que a educação de infância, sofreu diversas alterações ao longo dos anos, mas será a partir dos anos 80, que se dá uma

mudança significativa na formação inicial dos educadores de infância, através da publicação da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) que determina a educação pré-escolar como um direito público. O presente documento atribui um papel de maior relevância à educação pré-escolar e declara que este contexto se “destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (LBSE, 1986). Também a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, veio conferir uma maior importância, interesse, consciencialização e responsabilidade da sociedade pela educação das crianças.

Continuando com essa tendência de evolução e tendo em conta os princípios definidos pela LBSE, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), onde “consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar” e olha para a educação de infância como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97, 1997)

Seria neste ano, setembro de 1997, que foram publicadas pelo Ministério da Educação as OCEPE com a finalidade de “apoiar o educador nas suas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com a crianças,” bem como, contribuir para a promoção de “uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (Silva et al., 1997, p. 13). Ainda na atualidade, as OCEPE assumem-se como um referencial para uma prática de qualidade na educação pré-escolar (Lima, 2014, p.29).

Apesar de, nestes últimos anos, muito ter mudado em diversos sentidos (social, político, tecnológico, entre outros), foram precisos quase vinte anos para haver uma alteração das OCEPE que tentassem ir ao encontro dessas mesmas alterações.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da ação educativa, e tendo em conta os dados recolhidos neste Inquérito Extensivo – Relatório Final, que visou a Avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar, bem como a evolução social e os estudos nacionais e internacionais, a 19/07/2016 foram homologadas as novas OCEPE através do Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II,



com uma reformulação ao nível da estrutura global do documento. Exemplo dessas alterações foram as áreas de conteúdos, com aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexões, e a introdução de um novo capítulo sobre a intencionalidade educativa e o ênfase atribuído ao ciclo: *Observar, Planear, Agir, Avaliar*. São também enfatizados os aspetos relativos ao reconhecimento da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (Silva et al., 2016).

Esta preocupação de alteração, com o intuito de melhorar o presente documento, evidencia a necessidade de criar “uma educação de infância de qualidade”, onde possa olhar para a criança de uma forma holística, promovendo “o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e as competências sociais das crianças, podendo potenciar os resultados académicos, promover inclusão e assim contribuir para o desenvolvimento e progresso das famílias” (Araújo, 2011, citada por Formosinho, 2018).

### **1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

O Jardim de Infância onde estagiámos está inserido num Agrupamento de Escolas que, segundo o seu Projeto Educativo, pretende que os alunos saiam aptos para dar continuidade às suas aprendizagens, apoiando-os no seu processo de crescimento pessoal, e assim, tornarem-se cidadãos responsáveis. Nesse sentido, deseja formar jovens autónomos, informados e críticos, participativos, responsáveis e solidários. O Agrupamento pretende ainda fortalecer nos seus alunos valores que vão ao encontro do que é suposto desenvolver para uma cidadania plena, apoiados numa perspetiva de colaboração e partilha.

O contexto onde estagiámos funciona com as valências de Escola do 1.º Ciclo e JI com capacidade para 75 crianças. O mesmo integra crianças das populações locais e das localidades mais próximas.

Relativamente aos recursos físicos e humanos, todo o estabelecimento está muito bem equipado. O espaço destinado ao JI possui três salas de atividades do pré-escolar (sala azul, sala amarela e sala laranja), uma sala comum espaçosa (sala vermelha) com computador, quadro interativo, televisão e leitor de DVD, uma casa de banho apenas para



as crianças do pré-escolar, um gabinete para as educadoras, um espaço exterior amplo com equipamento lúdico, uma casa de madeira, piso sintético, uma caixa de areia e um pequeno espaço em terra. A cantina é um espaço partilhado com os alunos do 1.º ciclo, no entanto as refeições são realizadas em diferentes horários. Existe ainda uma biblioteca e um ginásio com acesso a diversos materiais, sendo este último espaço também utilizado sempre que as crianças não podem usufruir do espaço exterior por motivos meteorológicos.

O horário de atividades letivas é, no período da manhã, entre as 9h e as 12h e, no período da tarde, das 13h30 às 15h30. O estabelecimento oferece uma componente social de apoio à família, abrangendo os serviços de transporte, almoço e prolongamento de horário. Às crianças do JI o almoço é servido entre as 12h00 e as 12h30, sendo o mesmo acompanhado por auxiliares da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia.

A equipa educativa é composta por três educadoras e auxiliares de sala, funcionárias da cantina, funcionárias da receção e funcionárias do transporte. O transporte escolar é fornecido pela Junta de Freguesia através de uma carrinha da Junta e um miniautocarro da Câmara Municipal.

O horário de prolongamento começa às 7h45 até às 9h, hora de almoço e das 15h30 às 18h30. Durante este período as crianças ficam na sala comum com a supervisão de uma assistente operacional da Câmara Municipal e outra da Junta de Freguesia.

Existe uma grande heterogeneidade quanto aos familiares, tanto relativamente ao nível económico, como no que se refere ao nível académico. As famílias são, na sua grande maioria, pequenas, com um ou dois filhos.

Na comunidade podemos encontrar diversos recursos com os quais a instituição poderá colaborar, tais como: a Associação com valência de Creche e Centro de Dia, o Cineteatro, a Estação de Comboios, um polo da Biblioteca Municipal, Bombeiros Voluntários, o Estádio Municipal, as Piscinas Municipais, a GNR, uma praia fluvial, o Mosteiro e os Supermercados.

### 1.2.2. O GRUPO DE ACOLHIMENTO

A sala onde desenvolvemos o nosso estágio foi a Sala Azul. O grupo de crianças que a integrava era constituído por 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Mais especificamente, eram 3 crianças de 3 anos, 4 de 4 anos, 8 com 5 anos e 4 com 6 anos. Destas, 10 delas eram do sexo feminino e 9 do masculino.

Este grupo era bastante heterógeno, não apenas no que diz respeito às suas idades, mas também relativamente às suas características cognitivas, psíquicas e físicas.

Os Movimentos de Escola Moderna (MEM) e High-Scope (este último também utilizado pela educadora titular em contexto de Creche) eram as metodologias em que se apoiava a educadora de infância da Sala Azul. O MEM é uma metodologia que permite a “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Este modelo organiza o espaço educativo por diferentes áreas básicas, das quais fazem parte a área da biblioteca. Privilegia um ambiente geral da sala que seja estimulante e agradável, em que as próprias paredes devem servir de expositores das atividades realizadas pelas crianças (Niza, 2013).

Destacamos também neste contexto as rotinas, pois consideramos que se trata, tal como em contexto de creche, de um elemento crucial da organização do dia a dia existente no pré-escolar. No entanto, neste contexto, para além da rotina comum a todas as salas, onde se inclui horários das refeições e recreios, existe a rotina específica da Sala Azul, muito direcionada para as metodologias adotadas pela educadora.

É sabido que a rotina pedagógica permite à criança estabelecer uma relação adequada com o espaço/tempo, uma vez que os “tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46). As próprias OCEPE, se debruçam acerca da importância da existência de rotinas, uma vez que consideram que,

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio. (Silva et al., 2016, p. 88)

É de ter em atenção que, tal como defende Barbosa (2006, citado por Lameira 2020), as rotinas presentes no pré-escolar referem-se à sequência de momentos, pensadas pelo/a educador/a, existentes no dia a dia das crianças, e não à repetição de atividades realizadas. Estas terão de ser pensadas de acordo com as idades do grupo de crianças, tornando-se numa

rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46)

No que diz respeito às rotinas diárias especificamente do contexto onde estagiámos, tal como refere o Projeto Curricular de Grupo da Instituição, atenta à operacionalização do currículo, incorporando atividades planificadas que têm por base as planificações semestrais, sem esquecer as características do grupo e a individualidade das crianças. A mesma está organizada tendo em conta, essencialmente, os seguintes momentos: acolhimento, atividades e projetos (planeamento), tempo de trabalho autónomo, comunicações e trabalho curricular participado. Como referido anteriormente, estas são sequências de momentos e não de atividades repetidas.

Relativamente ao acolhimento, constatámos que a educadora dava bastante importância a este momento. Aqui, as crianças reuniam-se, sentadas nas cadeiras colocadas no centro da sala (as mesas estão dispostas em forma de um quadrado) para, num primeiro momento, cantarem os bons dias (uma atividade nem sempre realizada) e realizarem o registo das presenças. É ainda neste momento que se iniciava um diálogo, tendo em conta as vivências das crianças, onde a educadora ouve e regista aquilo que servirá de base para a planificação das atividades e projetos que todos pretendiam desenvolver. Todas as segundas-feiras a educadora inicia o preenchimento do Diário da Sala, este dividido em quatro colunas: *o que queremos fazer, o que fizemos, o que gostamos e o que não gostamos*. No entanto, neste dia, a educadora só preenche a primeira coluna. Durante o registo das presenças, as crianças têm a possibilidade de identificarem o dia em que se encontram. Muitas vezes, era a partir daí que planificavam, pois conseguiam identificar no calendário presente na sala os dias temáticos e importantes que se aproximavam. A coluna referente ao “o que fizemos” era normalmente completada no

final do dia. No entanto, as restantes colunas do Diário da Sala eram preenchidas no final da semana.

Salientamos a importância da presença de uma mesa colocada no centro da disposição das mesas/cadeiras onde as crianças se sentavam. Nessa mesa central eram colocados elementos e objetos importantes para a realização das atividades, deixados no mesmo local até à concretização dos projetos relativos aos temas trabalhados. Ao terem acesso visual a estes, as crianças sempre que sentiam alguma dificuldade em se recordarem acerca do que tinham feito e/ou planeado, até para auxiliar no preenchimento do Diário da Sala, rapidamente recorriam ao apoio dos elementos presentes na mesa, assim como aos trabalhos expostos nas paredes da sala. É evidente o cuidado com que a educadora organizava estes elementos, mostrando consciência de que

O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas. (Silva et al., 2016, p.26)

Estes momentos do acolhimento e planeamento são, sem dúvida, bastante interessantes e enriquecedores. A educadora ao proporcioná-los está a criar oportunidades para que todas as crianças se possam exprimir, a “criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 61). Para além disso, permite impulsionar o desenvolvimento de muitos outros domínios, pois são momentos como estes que expandem o vocabulário, e estimulam a reflexão e imaginação das crianças. É importante que as crianças se sintam ouvidas e valorizadas, pois,

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Silva et al., 2016, p. 61)

Outro aspeto a realçar da rotina do grupo é que, todas as semanas, normalmente às quintas-feiras, existia um momento destinado à saída ao meio local. No entanto, este era passível de ser alterado devido às condições meteorológicas, por exemplo. Estas saídas tinham sempre objetivos relacionados com as temáticas e projetos que estavam a ser desenvolvidos no decorrer da semana.

### **1.2.3. REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO**

Durante a permanência no estágio pudemos verificar, desde o início, que o contexto pré-escolar é bastante dinâmico, sempre com factos novos a acontecerem. Quase todos os dias surge algo que pode desviar um pouco o rumo do que estaria destinado a ser seguido. A maior parte das vezes, essas mudanças acontecem da necessidade das crianças verem respondida qualquer situação, ou mesmo, devido às propostas que elas vão verbalizando. Concordamos com Faber e Mazlish (2022, p. 164) quando afirmam que “sempre que ouvimos o que as crianças pensam, ou partilhamos os nossos sentimentos com elas, ou as convidamos a resolver os problemas connosco, estamos a incentivar a sua autoconfiança” e, ao mesmo tempo, sem dúvida, tirar partido destas partilhas para criarmos um ambiente de ligação cada vez mais forte.

Foi tendo em conta esta necessidade de escuta, aliada à observação e avaliação/reflexão constante, que pensámos, planificámos e desenvolvemos toda a nossa prestação no terreno. A partir desses momentos conhecemos e identificámos os interesses das crianças, percebendo que se tratava de um grupo bastante interventivo e criativo. Assim sendo, tentámos propor atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e de cada um, de modo a adaptar o grau do desafio, tornando-se mais simples despertar-lhes a atenção. Nunca esquecemos que “deve ser exigida toda a capacidade que os alunos têm, mas a actividade não pode ser difícil ao ponto de frustrar a sua participação” (Arends, 2008, p. 158). Tivemos esse cuidado pois o grau de dificuldade de cada atividade proposta pode influenciar a motivação das crianças para a execução da mesma e, muitas vezes, conseqüentemente, a pré-disposição para a aprendizagem de determinado domínio. Desta forma,

os professores eficazes aprendem a ajustar o nível de dificuldade das tarefas de aprendizagem a determinados alunos. Por vezes isto significa propor desafios especiais aos alunos mais brilhantes da turma, e proporcionarem mais apoio e assistência aos alunos que considerem que determinada tarefa é muito difícil. (Arends, 2008, p. 161)

Durante a elaboração da planificação tivemos sempre a preocupação de interligar os diversos temas, relacionando-os com as diferentes áreas de conteúdos, sem esquecer de ter em conta o que as crianças diziam. Tentámos articular as competências

desenvolvidas, pois consideramos que ao fazê-lo, não só influenciámos a forma como as crianças atuam, como também, conseqüentemente, tornamos as suas aprendizagens mais significativas. No fundo, foi sempre tendo em conta este princípio que planificámos e desenvolvemos todas as atividades durante o nosso estágio. Fica claro que temos consciência de que

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Silva et al., 2016, p. 9)

É com grande satisfação que desenvolvemos todo o processo que envolve uma intervenção, incluindo a planificação. Deleita-nos pensar nesta como se de uma história se tratasse, em que todos os assuntos estão interligados, unidos por “um fio condutor”. Mesmo que no pré-escolar não falemos em disciplinas, as áreas de conteúdo existem, e estas podem e devem ser abordados de forma articulada sem compartições, pois

a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante. (Silva et al., 2016, p. 10)

Relativamente ao que observamos da prática pedagógica da educadora titular, durante a nossa permanência no estágio, foi visível a importância que a mesma atribui ao ato de brincar. Sabemos que brincar estabelece uma relação direta com o desenvolvimento humano a vários níveis: psicomotor, inteligência e criatividade, social, e afetivo e emocional, pois “brincar promove o desenvolvimento afetivo e emocional, o equilíbrio psíquico e a saúde mental. Brincar é um instrumento de expressão e controlo emocional, fundamental no crescimento” (Landazabal, 2022, p. 78). A educadora sempre salientou as vantagens que as brincadeiras assumem perante o desenvolvimento da criança e de que, nós, educadores/as, também podemos tirar partido da informação subentendida através da observação das mesmas, pois ao brincarem

as crianças contam histórias acerca delas mesmas a si mesmas. Por isso, tomar atenção a quem faz o quê – aos papéis desempenhados pelas crianças no

contexto de brincadeira – pode ser revelador das relações sociais complexas que estruturam a hierarquia do grupo. (Ferreira, 2004, p. 201)

Podemos afirmar que “estimular as brincadeiras é sinónimo de potenciar o desenvolvimento infantil, além de esta atividade ter uma importante função preventiva e terapêutica (Landazabal, 2022, p. 82).

Aliada a esta importância do brincar, a educadora titular permitia constantemente o contacto das crianças com o espaço exterior. Sabemos que “é aconselhável tornar as escolas mais atrativas para a aprendizagem mais significativas ao ar livre, de acordo com as motivações e expectativas das crianças” (Neto, 2021, p. 134). Para além disso, “a evidência científica tem demonstrado que as atividades ao ar livre na escola apresentam grandes benefícios na saúde física e mental das crianças, com a mesma importância das aprendizagens realizadas em espaços (Neto, 2021, p. 134). Através do brincar livremente e ao ar livre, “as crianças têm oportunidade de despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia” (Neto, 2021, p. 29). Assim sendo, a educadora ligava “o melhor dos dois mundos” ao atribuir grande relevância ao ato de brincar livremente, não só no espaço interior, mas também ao ar livre.

Tal como referido anteriormente, todas as semanas havia um tempo destinado à saída ao meio local, que, apesar de poder sofrer alterações do dia da semana em que era executado (normalmente devido às condições climatéricas), nunca foi deixado para trás. Todas estas saídas eram articuladas com uma intencionalidade educativa, o que fazia com que se tornassem ainda mais significativas para o grupo. A educadora sempre fez questão de mostrar a importância da relação com a Natureza, tentando inculcar às crianças uma postura de respeito, agradecimento e preservação perante a mesma. É no contacto com a Natureza que “todos percebemos... inclusive as crianças, a necessidade de criar uma cultura sustentável para a vida humana e para o nosso planeta” (Neto, 2021, p.153). Para além disso, “ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc...” (Neto, 2021, p.153).

Em contrapartida, constatámos que a área da leitura não era muito atrativa, com os livros dispostos num móvel que não facilitava a sua visibilidade e um tapete, nada confortável para os momentos de leitura. Talvez por essa razão não era uma área muito

solicitada pelo grupo. Também verificámos que a educadora quando queria contar uma história, em detrimento do livro, recorria a elementos audiovisuais presentes noutra sala do JI. No entanto, após algumas atividades realizadas por nossa iniciativa com recurso ao livro, percebemos que o contacto físico entre este e as crianças era visto com grande entusiasmo pelas mesmas. É evidente que

a exploração que a criança faz do livro contribui em muito para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, desenvolvimento esse que para além de efeitos a curto prazo terá igualmente consequências a longo prazo, nomeadamente, ao longo do percurso escolar da criança, determinando a qualidade de muitas das suas aprendizagens. (Fernandes, 2005, citado por Henriques, 2015)

Decidimos então intervir nesta área, tornando-a mais apelativa, interessante e, consequentemente, mais utilizada por todos.

Desta experiência não podemos deixar de parte uma reflexão acerca dos momentos de partilha e diálogo entre adulto e criança, pois foram momentos que retemos na memória e que pretendemos levar para o futuro profissional. A criança era sempre ouvida e as suas ideias eram sempre tidas em consideração, nomeadamente, “nas decisões relativas ao seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p.12). Foi sempre dada importância ao que a criança pensa e opina, tal como destacam os documentos orientadores do pré-escolar, são direitos de cidadania que

lhes são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. (Silva et al., 2016, p. 9)

Ao longo do estágio percebemos que este era um direito que a educadora fazia questão de não ignorar. Fica evidente que, esta tem bem presente nas suas práticas a importância da escuta ativa da criança, garantindo-lhes a prática dos direitos supracitados, em que terá como consequência considerar a criança como “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Silva et al., 2016, p. 9).

Podemos afirmar que tivemos o privilégio de contactar com um grupo de crianças bastante heterogéneo e em que cada uma delas detinha algo especial. Tal como com o



grupo que trabalhamos no contexto de creche, também com este houve, desde o início, uma grande cumplicidade e ligação. Tentámos sempre estabelecer uma relação com o grupo de respeito e confiança, mas nunca esquecendo o afeto que, do nosso ponto de vista, é tão importante na nossa vida e, particularmente, nesta faixa etária. Criámos um ambiente estimulante e favorável à aprendizagem, pensando em recursos e ambientes que enriquecessem todo este processo.

Talvez não tenhamos conseguido chegar a todos da mesma forma, até porque cada um tinha as suas especificidades (idades, sexos, ritmos, interesses, etc.), mas acreditamos que em cada uma das crianças ficou algo do que lhes proporcionamos e também um pouco de nós. Não foi fácil deixar este grupo para trás, mas temos plena consciência que esta profissão nos trará mais momentos como estes, o que faz com que nos reste guardá-los na memória e, principalmente, no coração.

Por todas as razões supracitadas, se tivesse a oportunidade de atribuir um outro nome à Sala Azul, dar-lhe-ia o nome de Sala Feliz, pois foi desta forma que senti aquelas crianças, felizes.

### **1.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O estágio em contexto do 1.º CEB não foi realizado neste ano letivo, uma vez que já tinha sido desenvolvido há alguns anos, no decorrer de uma outra licenciatura, a saber, Licenciatura em Ensino Básico\_1.º Ciclo. Assim sendo, foi-nos atribuída equivalência às UC's PES III e PES IV.

Tendo em conta que a licenciatura em questão foi executada segundo os moldes Pré-Bolonha, o estágio também não decorreu como é executado na atualidade. No início do ano letivo era-nos atribuída aleatoriamente uma escola e um ano de escolaridade, onde iríamos estagiar, neste caso foi o 2.º ano. A intervenção teria de ser realizada durante todo o ano letivo, de segunda-feira a quinta-feira, sendo que à sexta-feira o dia era destinado às UC's relacionadas com os apoios aos estágios e à elaboração do relatório final.

Os nossos estágios eram todos executados em par pedagógico, e tínhamos de planificar e intervir durante todos os dias (excetuando as sextas-feiras como referido



anteriormente) em contexto de sala de aula. As aulas eram assistidas no mínimo uma vez por semana, nunca com aviso prévio.

Consideramos que o respetivo estágio foi bastante intensivo, o que nos permitiu adquirir bases essenciais para a nossa prática profissional. O facto de ser um estágio executado em par pedagógico também consideramos um aspeto bastante positivo, uma vez que na realidade das escolas não trabalhamos sozinhas, sendo necessário ter um grande espírito de equipa, colaboração e interajuda.

Contudo, durante este ano letivo, tivemos oportunidade de desenvolver algumas atividades em contexto do 1.º CEB para outras UC's, nomeadamente, Ética e Deontologia Profissional, Intervenção Precoce na Infância e Didática do Estudo do Meio. Para as duas primeiras UC's desenvolvemos um projeto que teve lugar não só em contexto de sala de aula, como alargamos para o envolvimento das famílias e com apresentação à comunidade. Relativamente às atividades que desenvolvemos no âmbito da UC de Didática do Estudo do Meio, proporcionamos a execução de duas atividades experimentais.

Estas intervenções permitiram-nos contactar novamente com este contexto, percebendo as dinâmicas e responsabilidades que lhe estão subjacentes.

## **2. REFLEXÃO GERAL SOBRE OS ESTÁGIOS**

De acordo com *O Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado que Conferem Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (2018) o estágio integrado na UC de PES pretende “o desenvolvimento profissional dos formandos e o seu desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”. Foi neste sentido que, tendo em conta os objetivos desta UC, tentamos desenvolver a nossa prestação no decorrer das nossas intervenções.

Durante as aulas teóricas percebemos, desde logo, a importância da mobilização de conhecimentos, competências e atitudes, e de como a observação e a reflexão eram

elementos-chave para o desenvolvimento das nossas práticas. Assim, a observação e o conhecimento sobre os interesses das crianças mostra ser fundamental, pois

observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (Silva et al, 2016, p.13)

Não só durante este período, mas também no futuro, sabemos da pertinência de sermos profissionais que, através da escuta, observação e avaliação/reflexão das nossas práticas, constroem soluções para os problemas que vamos encontrando, de modo a tornarmo-nos autoras das nossas práticas e não simplesmente aplicadoras e reproduzoras de soluções que outros possam ter pensado por nós (Sá-Chaves, 2005).

Em virtude disso, os momentos de escuta e de observação foram essenciais em todo este tempo de prática pedagógica. Foi através destes que tivemos a possibilidade de pensar e ter uma prestação significativa com o grupo de crianças em questão.

Todas as atividades propostas, em qualquer um dos contextos, foram planificadas, tendo em conta a ligação entre as informações retiradas destes momentos de observação direta e participada, da reflexão constante, e ainda da informação recolhida através dos diversos documentos fornecidos pelas educadoras. Estes elementos contribuíram a obtenção de uma visão mais pormenorizada das necessidades e interesses das diversas crianças, atribuindo à nossa prática uma intencionalidade.

Consideramos que o/a educador/a deve assumir, cada vez mais, capacidade de reflexão sobre as suas práticas, sendo a observação um ótimo começo para que tal aconteça. O próprio documento orientador direcionado para o pré-escolar enfatiza que

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (Silva et al., 2016, p. 5)

Esses momentos de observação, não só realizados nas primeiras semanas de cada contexto, mas também ao longo de toda a nossa intervenção, foram fulcrais para a recolha de dados, auxiliando a elaboração de planificações, permitindo que a escolha de atividades, estratégias, materiais didáticos e metodologias fossem determinantes no desenvolvimento das crianças. A observação assume assim um papel fundamental na execução da planificação, no desenrolar das práticas pedagógicas, bem como, no seu melhoramento, pois “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al., 2016, p. 13).

Temos consciência de que a informação que obtemos da nossa observação deverá ser muito organizada, interpretada e refletida de modo a conseguirmos tomar decisões fundamentadas sobre a nossa prática (Silva et al., 2016). Para tal, contribuíram as grelhas que fomos desenvolvendo e adaptando no decorrer do nosso estágio. Este processo é cíclico, uma vez que, depois de avaliarmos, ou seja, analisarmos e refletirmos e sustentarmos as nossas decisões sobre as planificações, desenvolvíamos uma nova avaliação (Silva et al., 2016).

Os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do nosso percurso académico também se mostrou uma mais-valia durante o desenrolar do nosso estágio. Permitiu-nos encontrar sentido para as várias competências que fomos trabalhando e desenvolvendo em cada uma das UC's que integram o nosso curso. No fundo, foi colocar em prática muito daquilo que aprendemos em contexto de sala de aula.

Para além da implementação das atividades propostas na nossa agenda semanal e da participação ativa das atividades planificadas pelas educadoras titulares, durante o tempo em que estivemos nos estágios, também fomos desenvolvendo outros projetos. Alguns deles foram realizados no âmbito das outras UC's, no entanto, houve ainda espaço para a implementação de projetos que considerámos serem também importantes para o grupo.

Outro aspeto positivo que retiro destas experiências foi o facto de conseguirmos contactar com os contextos que nos elucidam acerca das diversas dimensões dos mesmos, nomeadamente, a organização e ambiente das instituições educativas. Tivemos

oportunidade de observar a organização existente nas instituições e nas respetivas salas, tanto relativamente aos materiais como dos próprios espaços.

No que se refere às salas onde estagiámos, observamos sempre com bastante atenção todas as áreas existentes, bem como os materiais presentes em cada uma delas, pois “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (Niza, 2013, p. 151). Refletimos acerca da colocação dos materiais, pois estes devem ser colocados de forma lógica e acessível às crianças, que “juntamente com as produções das crianças... dão cor ao espaço das salas e do centro educativo” (Gandini, 1984, citado por Niza, 2013). Para além disso, percebemos a importância e preocupação com o arquivamento e registo de todos os projetos das crianças. É visível que estes assumem uma “importante função pedagógica” (Lino, 2013, p. 123).

Em ambos os estágios sentimos que houve uma grande cumplicidade e ligação com todas as crianças. Eram grupos com características diferentes, mas com bastante potencial.

Durante as nossas intervenções tentamos ter sempre um discurso claro e adequado à faixa etária das crianças, pois esse é um dos fatores que influencia o envolvimento e um empenho prolongado das mesmas (Arends, 2008). Para além disso, tivemos sempre atenção em dar espaço à criatividade de todos e de cada um, sem que sentissem receio de errar. Concordamos com Resnick (2020, p. 135) quando afirma que “para ajudar as crianças a se desenvolverem como pensadoras criativas, precisamos criar ambiente em que elas se sintam confortáveis para errar, em que possam aprender com seus erros”.

Foi este um dos nossos objetivos ao pensar e executar todas as nossas intervenções, tentando desenvolver atividades que alimentassem a imaginação e criatividade das crianças, estimulando-as a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades.

Tentámos assim promover sempre a autonomia e a motivação em todas as atividades desenvolvidas. Com recurso à observação entendemos e identificámos as aprendizagens que estas precisariam de desenvolver. A nossa função seria a de oferecer recursos simples e práticos, pois através destes podemos construir aprendizagens complexas e significativas. Foi bastante enriquecedor perceber e acompanhar o progresso de cada uma das crianças com que contactámos.

Sempre tivemos plena consciência de que cada uma das crianças tinha a suas características, personalidades, opiniões, ou seja, cada uma com a sua individualidade, e que “cada criança deve ser livre de se exprimir diferentemente, de acordo com os seus próprios anseios, ideias e emoções” (Gonçalves, 1991, p. 41). Tudo isto contribuiu para a promoção de momentos, atividades e reflexões conjuntas tão interessantes, pois “é a diferença que importa saber aceitar, como algo de original que nos distingue individualmente e contribui para que o diálogo seja mais rico e criativo, na medida em que permite um amplo confronto de ideias e sentimentos” (Gonçalves, 1991, p. 41).

Consideramos que o objetivo foi cumprido, uma vez que fomos observando o entusiasmo das crianças no planeamento e no desenrolar da execução das diversas atividades, o que contribuiu bastante para que, também nós, me sentíssemos bastante felizes e motivadas.

Esta reflexão final não poderia terminar sem destacar o trabalho colaborativo entre estagiárias, educadoras titulares e assistentes operacionais. Todas as escolhas, inclusive as relacionadas com as temáticas e as atividades a desenvolver, foram pensadas e desenvolvidas em cooperação e, principalmente, sempre em prol do bem-estar das crianças, bem como na promoção de aprendizagens e progressos das mesmas. Mesmo depois de termos implementado as atividades presentes na nossa agenda semanal, todo o estágio foi construído com base nesta interação.

Refletimos que, se queremos e trabalhamos para que as crianças sejam capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” e consigam “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Martins et al., 2017, p. 25), esse exemplo pode e deve ser refletido a partir da postura do/a educador/a, bem como dos restantes adultos que com elas interagem. Espero encontrar no meu futuro profissional equipas pedagógicas como estas com quem tivemos o privilégio de contactar.



## CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

## REVISÃO DA LITERATURA

### 1. LITERATURA PARA A INFÂNCIA

#### 1.1. LITERATURA E LITERATURA PARA A INFÂNCIA

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, a palavra "literatura" tem origem no latim *litteraúra* que significava “instrução”. Na atualidade assume, entre outros significados, o de ser uma “arte que consiste no uso estético da linguagem, na produção de obras literárias” (Academia das Ciências de Lisboa, 2023). Por sua vez, a palavra "infantil" refere-se a algo “que é relativo a crianças ou à infância...que se destina a crianças” (Academia das Ciências de Lisboa, 2023). Assim sendo, poderemos assumir que a definição primária de literatura infantil se refere a um conjunto de obras literárias para as crianças.

Ao longo dos tempos, o conceito de literatura foi ganhando outros sentidos e, assim como defende Cecília Meireles (2016), apesar de estar intimamente associada à escrita e à leitura, não se pode descartar a literatura oral.

O texto literário não terá apenas como finalidade a comunicação de algo, mas pretende também que essa comunicação tenha em consideração o “belo”, que, de acordo com a vertente artística, estará relacionado com algo que desperta, em cada indivíduo, um sentimento que se espera profundo. Assim sendo, a literatura é vista “como uma forma de arte que, quando presente na vida do Homem, contribui para o seu desenvolvimento e, consequentemente, para a evolução da própria Humanidade” (Pinto, 2022, p. 7). Neste sentido, para identificarmos se os textos são ou não literários, devemos considerar a qualidade estética que lhes é atribuída.

A literatura, enquanto manifestação artística, envolve uma série de características que vão além do conteúdo informativo. Segundo Eagleton (1996), a literatura é uma prática discursiva que se distingue pela utilização criativa da linguagem, pelo estilo e pela forma. Esta conceção sublinha a importância da originalidade e da inovação na produção literária, características que permitem a perpetuação de obras no tempo e no espaço.

Por outro lado, é fundamental considerar o papel da literatura na construção da identidade cultural e na promoção da diversidade. Como sublinha Said (1993), a literatura tem o poder de refletir e, simultaneamente, questionar as normas e os valores sociais, oferecendo uma perspetiva crítica sobre o mundo. Esta função crítica é fundamental para o desenvolvimento do pensamento independente e para a formação de cidadãos mais conscientes e empenhados com a realidade que os rodeia.

A definição de literatura não é estática, mas dinâmica, adaptando-se às mudanças culturais e sociais. A literatura, ao englobar tanto a escrita como a oralidade, e ao valorizar o aspeto estético, assume um papel central no desenvolvimento humano e na evolução da sociedade, destacando-se como uma forma de arte essencial para a compreensão e transformação do mundo. A literatura surge como uma oportunidade de viajar e

ultrapassar fronteiras, alargar horizontes, conhecer e adquirir conhecimento literário e civilizacional, acedendo a outras culturas, outros povos, outros conceitos, outras realidades, outras formas de ver e de viver, instituindo-se, assim, como uma janela através da qual se consegue mirar outras realidades e impregnar o imaginário.... (Pinto, 2022, p. 7)

A ambiguidade está também presente no que diz respeito à literatura destinada à infância, pois levanta-se a dúvida sobre se será tão importante quanto a restante literatura, aquela a que Cecília Meireles (2016) chama de “Literatura Geral”. Segundo Bravo-Villasante (1977, p. 11), “qualquer obra bem escrita, destine-se ela a quem se destinar, é uma obra de arte”. Não podemos esquecer que grandes obras da literatura infantil e juvenil são, ainda hoje, consideradas obras-primas.

É igualmente importante destacar a evolução da literatura para a infância ao longo do tempo. Nos séculos anteriores, as histórias para crianças eram frequentemente adaptadas de narrativas tradicionais e folclóricas, com uma ênfase em lições morais e didáticas. Contudo, a literatura para a infância contemporânea tende a valorizar a diversidade, a criatividade e a expressão individual. Autores como Roald Dahl e J.K. Rowling revolucionaram este campo, criando histórias que capturam a imaginação das crianças e abordam temas complexos de forma acessível e envolvente. Roald Dahl, com obras como *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, e J.K. Rowling, com a saga *Harry Potter*, contribuíram significativamente para esta evolução, proporcionando narrativas ricas em criatividade e complexidade emocional.

A literatura para a infância desempenha múltiplas funções no desenvolvimento integral dos pequenos leitores. É essencial tanto para o seu crescimento pessoal quanto para a sua integração cultural e social, destacando-se como uma componente vital da educação e formação das crianças.

A literatura infantil e juvenil desempenha um papel crucial não só no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, mas também na formação dos seus valores e na construção da sua identidade. Como sublinha Hunt (1994), a literatura para crianças oferece um espaço seguro onde estas podem explorar emoções complexas e situações sociais de forma acessível e compreensível. Este tipo de literatura não só estimula a imaginação e a criatividade, como também promove a aquisição de competências linguísticas e a capacidade de interpretação crítica (Nikolajeva, 2005).

Além disso, a literatura infantil e juvenil tem um impacto significativo na transmissão de valores culturais e na promoção da diversidade. As narrativas para crianças frequentemente refletem e questionam as normas sociais e culturais, oferecendo aos jovens leitores uma perspetiva crítica sobre o mundo que os rodeia (Zipes, 2002). Esta função crítica é essencial para o desenvolvimento de um pensamento independente e para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a realidade social.

O destaque dado a este género de literatura nem sempre foi devidamente valorizado. No entanto, considerando que não se faz a distinção entre outros géneros literários, também não faz sentido fazê-lo em relação à literatura para a infância, pois a aptidão do escritor que escreve para crianças deve ser tão considerada quanto a do que escreve para adultos (Bravo-Villasante, 1977). Esta opinião é reforçada por vários autores, nomeadamente Van Der Linden (2021), que afirma que o empenho e a dedicação dos autores de literatura são os mesmos, seja ela destinada a adultos ou a crianças. Schnetzer (2011), numa entrevista concedida a Andreia Brites (2011) para a revista *Malasartes*, afirma que o seu interesse por editar livros para a infância nasceu quando compreendeu que "os melhores livros para crianças podiam integrar também a categoria dos melhores livros para adultos" (p. 25), porque, no fundo, "l'appréciation d'un livre est très personnelle et relative" (Van Der Linden, 2021, p. 31). Exemplos disso são sobretudo obras que abordam temas fraturantes, como *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-

Exupéry; *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, ou *O que é Liberdade*, de Renata Bueno, entre outros.

Na entrevista referida anteriormente, Schnetzer (2011) reforça a importância e o relevo que devem ser dados à literatura para a infância, descartando a necessidade de categorizá-la como tal, pois afirma que mesmo “que um autor declare não escrever para um determinado público, não significa que toda a sua produção esteja interdita ao interesse desse público. (...) Acontece que a leitura é um jogo de apropriações” e a partir daqui “a literatura distrai-se das suas etiquetas” (Schnetzer, 2011, p. 24).

Cada vez mais, a literatura para a infância está a ganhar um novo estatuto e importância, sendo-lhe mesmo atribuída a categoria artística tão desejada. Tal como afirmam Yopp e Yopp (2006, citado por Azevedo et al., 2016), a literatura pode ter um poder considerável nas nossas vidas, por nos permitir ter acesso a diversos pontos de vista que são, muitas vezes, alternativos e complementares aos nossos. Isto é possível devido à capacidade que os textos têm de nos fazer interrogar e pensar, abrindo-nos um leque de outras possibilidades.

De forma complementar, estudos recentes têm vindo a sublinhar o impacto positivo da literatura para a infância no desenvolvimento das competências emocionais e sociais das crianças. Segundo uma investigação de Ghosn (2019), a leitura de obras literárias desde tenra idade promove a empatia, a compreensão de diferentes perspetivas e a capacidade de resolução de conflitos. Este autor argumenta que a literatura para a infância é uma ferramenta essencial na educação emocional das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e socialmente integrados.

Outro aspeto relevante é o papel da literatura para a infância na promoção da literacia e no desenvolvimento cognitivo. De acordo com Noble et al. (2019), Nikolajeva (2005), Kim et al. (2013) e Dowdall et al. (2019), a leitura partilhada de livros tem um impacto significativo nas competências linguísticas das crianças, facilitando a aquisição de vocabulário e melhorando a capacidade de compreensão leitora e de escrita. Estes efeitos são particularmente notáveis em crianças que têm acesso regular a livros e que são incentivadas a ler de forma autónoma.

A literatura para a infância tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. De acordo com Hunt (1994), a literatura para crianças proporciona um espaço seguro onde as crianças podem explorar emoções complexas e situações sociais de uma forma que é acessível e compreensível para elas.

A literatura para crianças é entendida como um género poderoso na partilha de valores culturais e sociais às gerações vindouras. A dimensão educativa da literatura para crianças sublinha a importância de uma seleção criteriosa dos textos a que as crianças são expostas, de forma a promover uma educação equilibrada e inclusiva.

## **1.2. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES**

A importância atribuída à literatura para a infância nos documentos oficiais relativos aos diferentes níveis de ensino é visível, com particular evidência, já no pré-escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), na Área de Expressão e Comunicação, dentro do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, existe um subdomínio intitulado Abordagem à Escrita, onde está presente um tópico destinado ao prazer e motivação para ler e escrever. É aqui que encontramos com maior clareza a relevância da promoção da literatura para a infância, onde o papel do(a) educador(a) será o de disponibilizar "livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético" (Silva et al., 2016, p. 72).

Esta ênfase na qualidade dos materiais de leitura sublinha a importância de uma literatura para a infância rica e diversificada no desenvolvimento das competências literárias e cognitivas das crianças. Estudos corroboram esta abordagem. Por exemplo, Fletcher et al. (2018), Clark e Teravainen (2017), e Mol et al. (2017) demonstraram que a exposição precoce a livros de alta qualidade está associada a melhorias significativas nas competências linguísticas e no desempenho escolar. Estes estudos reforçam a necessidade de fornecer materiais de leitura que não só sejam educacionais, mas que também despertem o interesse e a motivação das crianças.

Adicionalmente, a literatura para a infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças. Os estudos de Snowling e Hulme

(2019) e Lonigan et al. (2011) evidencia que a leitura de histórias desde cedo ajuda as crianças a desenvolver empatia e compreensão das emoções, habilidades cruciais para a integração social e o bem-estar emocional. Esta perspetiva é apoiada por Ghosn (2019), Mar (2018) e Bland (2013), que argumenta que a literatura para crianças é essencial na educação emocional, ajudando as crianças a compreender e gerir as suas próprias emoções e as dos outros.

A literatura para a infância, ao ultrapassar as suas "classificações" tradicionais, assume uma importância fundamental na formação das crianças, não apenas como leitores, mas como indivíduos completos e integrados na sociedade. O reconhecimento crescente deste género literário como uma forma de arte autónoma e significativa reflete a sua capacidade de influenciar positivamente o desenvolvimento humano (Noble et al., 2019).

É evidente a posição das OCEPE acerca da relevância de proporcionar às crianças oportunidades de contacto, desde cedo, com literatura de qualidade e do importante papel que o/a educador/a assume no incentivo ao gosto pela leitura. Segundo Silva et al. (2016, p. 72), os educadores devem disponibilizar "livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético".

Balça (2023) no seu artigo intitulado "A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar" efetua uma leitura crítica de modo a perceber a presença do conceito de educação literária nas OCEPE. A autora chega à conclusão que, apesar da expressão "educação literária" estar ausente neste documento, é possível intuir que a sua presença nas Áreas, Domínios e Subdomínios das OCEPE, permitindo inferir que o contacto com a educação literária já é incentivado no pré-escolar. Desta forma, a mesma conclui que "ausente do plano do discurso, neste caso do discurso oficial, a educação literária está presente, na educação pré-escolar, no plano da ação" (Balça, 2023, p. 31).

No entanto, tal como no documento supracitado, também os restantes documentos direcionados aos níveis de ensino posteriores, nomeadamente para o 1.º CEB, e os documentos transversais a estes e aos outros níveis de ensino, como o Perfil dos Alunos, atribuem um lugar de relevo à educação literária nestes contextos. O Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 12) sublinha a importância da literacia e da educação literária, destacando que "a educação literária contribui para o desenvolvimento pessoal e social, promovendo a formação de leitores críticos e reflexivos".

A educação literária é um dos domínios presentes nas Aprendizagens Essenciais de Português referentes ao Ensino Básico, tendo como objetivo valorizar a literatura como património nacional. Através desta, é possível transmitir tradições e valores, cooperando assim na formação do aluno tanto a nível individual como enquanto cidadão. No âmbito deste domínio, o Ministério da Educação (2018) enfatiza a necessidade das crianças se familiarizarem e contactarem diariamente com textos de literatura de referência, de modo a exercitarem a capacidade de apreciação dos mesmos.

Como referido anteriormente, a educação literária, ao valorizar a literatura como património nacional e ao promover o contacto diário com textos literários de referência, desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, tanto a nível académico como pessoal e social.

As constantes pesquisas sobre a promoção da leitura, a formação de leitores e a educação literária, a formação inicial e contínua dos docentes nestes temas, a difusão a todo o país da Rede de Bibliotecas Escolares e a implementação, desde 2006, do Plano Nacional de Leitura contribuíram, sem dúvida, para o aumento da importância atribuída à educação literária nos documentos programáticos oficiais (Balça & Azevedo, 2017). Segundo Azevedo (2018, p. 5), a formação de leitores literários não é considerada uma tarefa fácil, é antes um desafio, "porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter". Contudo, atualmente, mostra-se uma necessidade, pois "o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania" (Azevedo, 2018, p. 5).

No entanto, formar leitores não é uma função exclusiva da escola, exige um compromisso coletivo, um esforço de todos os mediadores, em que a família também desempenha um papel crucial na promoção do gosto pela leitura nas crianças (Azevedo,

2018). Só assim conseguiremos "formar leitores voluntários, isto é, leitores que lêem, em quantidade e em qualidade, com prazer. Leitores que lêem numa pluralidade de espaços e de contextos, muitas vezes bem afastados da escola e dos processos formais de educação" (Azevedo, 2018, p. 7).

A implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL) desde 2006 tem sido um passo importante nesta direção, ao promover iniciativas que incentivam a leitura em diversos contextos e idades. A ELINET (2014), que corresponde à Rede Europeia de Políticas de Literacia, é uma associação que muito tem batalhado para melhorar as políticas de literacia em todos os países membros. As suas recomendações vão no sentido de sublinhar a importância da literacia como um direito fundamental e um meio essencial para o desenvolvimento pessoal e a participação ativa na sociedade.

Os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) têm consistentemente mostrado a importância da leitura no desempenho académico e no desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Estes relatórios reforçam a necessidade de uma abordagem integrada à promoção da leitura, envolvendo tanto a escola como a família e a comunidade.

Além disso, no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que corresponde ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, na alínea b) do artigo 10.º, estão presentes os deveres dos/as educadores/as e professores para com os alunos na promoção da formação integral das crianças, na procura constante do estímulo e desenvolvimento das suas capacidades, autonomia e criatividade. Competências estas que, tal como verificado ao longo desta pesquisa, são passíveis de serem desenvolvidas com recurso à literatura para a infância.

### **1.3. BENEFÍCIOS E POTENCIALIDADES DO CONTACTO DA CRIANÇA COM A LITERATURA PARA A INFÂNCIA/ÁLBUM NARRATIVO**

São enumerados diversos benefícios inerentes à utilização da literatura durante as idades pré-escolares. Estes benefícios vão desde o aumento da probabilidade de sucesso escolar até à promoção de um equilíbrio emocional, possibilitando a construção de uma identidade e de um imaginário (Balça & Azevedo, 2017). Ou seja, o contacto com todo o

tipo de literatura, desde a tradicional à infantil, revela-se proveitoso tanto na vida académica das crianças como na sua vida pessoal.

A relação da criança com a literatura deve ser estabelecida ainda antes da entrada no ensino formal, sendo o contributo do adulto indispensável. Esta relação deverá ser positiva, pois só assim a criança se apropriará do livro de forma livre (Henriques, 2015). Deste modo, o livro

quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixões e companheirismo. (Rigolet, 2009, p. 9)

Segundo Balça (2015, p. 29), esta ligação entre as crianças e a literatura "permite-lhes sentirem-se pertença de um determinado universo, daquele e não de outro, partilhando ideias, valores, sentimentos, formas de ser, formas de estar, formas de ler o mundo". Para além disso, "o livro cumpre finalidades diversificadas que extrapolam claramente o domínio literário e mesmo artístico, desempenhando um papel relevante ao nível da socialização da criança, da sua formação como pessoa e como leitor" (Ramos, 2009, p. 40).

As vantagens e os benefícios do contacto da criança com o livro terão impacto imediato, mas também a longo prazo, uma vez que todo o desenvolvimento cognitivo e linguístico resultará em efeitos positivos ao longo do seu percurso escolar e, consequentemente, social. Este parecer é corroborado por outros autores ao afirmarem que

le livre est bien l'un des meilleurs atouts, et des plus efficaces, pour la réussite scolaire. Mais ses bienfaits sont aussi ailleurs, et plus profonds, dans leur incidence sur le psychisme, sur la relation aux autres ou encore sur le développement plus général de l'intelligence, de la sensibilité ou de l'imaginaire. (Van Der Linden, 2021, p. 57)

Além dos benefícios supracitados, é evidente que a maior parte das crianças gosta de ouvir contar histórias, "talvez não com a intencionalidade de aprender, mas simplesmente porque as histórias levam-nas a um mundo de fantasia e de imaginação que

se torna agradável e confortante” (Jorge, 2022, p. 15). Porém, é importante refletir sobre a razão pela qual, por vezes, as crianças vão perdendo esse gosto pelo contacto com o livro ao longo do tempo. Uma possível explicação reside nos momentos de leitura que a criança experimenta ao longo do percurso escolar, que muitas vezes não estão associados a algo prazeroso. Esta realidade pode fazer com que a motivação e o gosto pela leitura se desvançam, uma vez que a motivação da criança para o contacto com determinado livro está sempre associada ao interesse que ela tem pelo mesmo.

Segundo Fontes et al. (citados por Henriques, 2015, p. 18), devemos ter em atenção que o livro deve oferecer à criança aquilo que ela procura. No entanto, é essencial trabalhar para que seja esta a procurar aquilo de bom que o livro lhe pode oferecer.

Estudos recentes reforçam esta perspetiva. De acordo com Mar (2018), a leitura deve ser apresentada às crianças de forma lúdica e envolvente, promovendo assim uma ligação emocional positiva com os livros.

A motivação intrínseca para a leitura é fundamental para o desenvolvimento de hábitos de leitura a longo prazo (Ryan & Deci, 2000). Além disso, os relatórios do PISA indicam que a motivação e o prazer pela leitura estão fortemente correlacionados com o desempenho académico (OECD, 2018). Estes dados sublinham a importância de um esforço conjunto entre a família, a escola e as bibliotecas para fomentar e consolidar os hábitos de leitura nas crianças e jovens.

É de salientar que está comprovada a ligação entre a convivência com o livro e a formação de leitores. Estudos demonstram que as crianças que têm a oportunidade de crescer em constante contacto com livros têm uma maior probabilidade de se tornarem leitoras para toda a vida. Atualmente, a promoção da leitura no público infantil (e até mesmo no juvenil) é um desafio cada vez mais importante. Os hábitos de leitura nas crianças devem ser criados, mas também consolidados, sendo esta última a tarefa mais difícil de atingir.

Segundo Faria et al. (2018, p. 9), "é necessário criar e consolidar hábitos de leitura nas crianças e jovens, de forma a aumentar os seus níveis de literacia e, assim, possibilitar o crescimento e o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, informados e participativos". De acordo com os mesmos autores, estes hábitos fortalecem e estimulam

ainda "a capacidade de imaginação, favorecem e educam a sua sensibilidade, cultivam a sua inteligência e fornecem instrumentos essenciais para toda a vida" (Faria et al., 2018, p. 9).

Existem muitos estudos internacionais, nomeadamente realizados pelo PISA, que demonstram o impacto significativo da leitura no desenvolvimento das crianças no âmbito escolar, e não apenas na área da Língua Portuguesa (Van der Linden, 2021). A leitura é "un vecteur qui permet de dépasser les inégalités sociales, culturelles ou matérielles, pour peu que les pratiques familiales ou les structures de la lecture publique le permettent" (Van der Linden, 2021, p. 58). Nesta citação é evidente não só o papel fundamental da escola na promoção do gosto pela leitura e pela literatura, mas também de toda a comunidade, incluindo as famílias. Assim como o contacto com a literatura, o desenvolvimento da leitura é crucial para a vida social da criança, tanto no presente como no futuro. "Pourtant, il serait bien réducteur de ne considérer la lecture que sous l'angle de la réussite scolaire. Car ses apports à la construction de l'individu et à son équilibre intérieur sont peut-être encore plus fondamentaux et durables" (Van der Linden, 2021, p. 59).

O apoio de mediadores nesse contacto é fundamental e deve ser estimulado tanto no seio familiar, onde a criança está inserida, como no contexto escolar e outros (Faria et al., 2018). Conscientes de que muito mais poderia ser dito acerca da importância do contacto da criança com a literatura para a infância, consideramos que Sobrino (2000) conseguiu compilar da melhor forma toda a informação. Segundo este,

os livros estão particularmente aptos a desenvolver uma educação para os valores. Por um lado, *valores afectivos*, pois a literatura infantil encontra-se repleta de sentimentos e emoções; a importância destes é-nos recordada por Rousseau quando diz que "se a razão é o que constitui o homem, é o sentimento que o conduz". Mas também *valores estéticos*, pois, como diz Steinbeck, "é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo". Por último, *valores morais, éticos, valores sociais*, que respondem às normas de convivência e respeito e às atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça. (Sobrino, 2000, p. 37)

Autores como Morrow et al. (2023) e Black et al. (2021) evidenciam a importância das melhores práticas na instrução de literacia, sublinhando os benefícios da literatura para a infância no desenvolvimento cognitivo e emocional. Estes resultados reforçam a

importância do papel dos pais e educadores na criação de um ambiente rico em estímulos literários.

Importa salientar que, estando o álbum narrativo inserido num conceito ainda maior que é o da literatura para a infância, transporta consigo todos os benefícios atribuídos a esta última. Porém, tratando-se de um género que possui características próprias, nomeadamente, o seu design gráfico e a relação entre a narrativa e o texto icónico, faz com que essas particularidades e o modo como tiramos partido delas nas práticas educativas, se traduzam em outras potencialidades específicas do álbum narrativo.

## **2. ÁLBUM NARRATIVO**

### **2.1. DO LIVRO-ÁLBUM AO ÁLBUM NARRATIVO: CONSEQUENTE IMPORTÂNCIA DO DESIGN GRÁFICO E TEXTO ICÓNICO**

A investigação referente à literatura para a infância, especificamente sobre o livro-álbum e, mais concretamente, o álbum narrativo, uma vez que é sobre este último que incide esta investigação, permitirá fazer a correlação entre a importância atribuída a este e o papel conferido à criança na sociedade. Torna-se notório que o valor dado ao livro-álbum acompanhou o desenvolvimento da visão relativa ao mundo infantil, considerando a criança como um ser integrante e fundamental da sociedade.

A prova disso é que, como refere Ramos (2020), até ao final do século XX não existia uma tradição consistente na publicação de livros-álbum, o que teve um impacto significativo no número de estudos específicos referentes a este tipo de publicações antes do século XXI.

Na ausência de uma História Portuguesa do Livro-Álbum ou, mais genericamente, de Ilustração de Livros Infantis, a investigação sobre este tema assenta em poucos estudos dedicados a este formato que começaram no início do século XXI, na sequência do crescente interesse por parte das editoras e do público que se verificou sobretudo a partir da transição do milénio. (Ramos, 2022a, p. 20)

O fim da ditadura em Portugal trouxe o fim da censura e a liberdade de expressão, o que, sem dúvida, favoreceu “o aparecimento de iniciativas ligadas à reflexão sobre o mundo da criança, a par de uma certa renovação no domínio da literatura que lhe é destinada – a qual resulta da possibilidade de escrever e publicar num clima de liberdade” (Gomes, 1997, p. 43). Com todas estas mudanças, aliadas ao progresso das artes gráficas, “surge, ainda, um novo género literário, o livro-álbum, com particular incidência no álbum narrativo, que se expandiu nos anos 90 do século XX e que, já no século XXI, atingiu o seu auge” (Pereira, 2021, p. 15).

Um facto que demonstra o crescente interesse por este tipo de livro em Portugal é a distinção que lhe tem sido atribuída nos últimos anos pelo Prémio Nacional de Ilustração, que é o prémio mais significativo no panorama português. Apesar desta iniciativa ter sido criada em 1996, apenas em 2004 distinguiu um livro-álbum. No entanto, realçando o grau progressivo do valor que lhe é conferido, os livros que se enquadram neste formato foram premiados nos anos seguintes, mais concretamente em 2009, 2010, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019 e 2020 (Ramos, 2022).

A autora portuguesa Manuela Bacelar foi pioneira na criação de álbuns infantis, nomeadamente, de álbuns narrativos para a infância, na maior parte das vezes, assumindo também o papel de ilustradora das suas obras (Rodrigues, 2010).

Quanto à definição do conceito de livro-álbum, particularmente o álbum narrativo, não há unanimidade entre os especialistas. Embora este corresponda à expressão anglo-saxónica *picture book* ou *picture story books*, em Portugal, é comum encontrarmos mais duas expressões diferentes, usadas para se referirem a este tipo de livros: álbum e álbum ilustrado (Saraiva, 2013).

Contudo, entre estas três expressões, nos estudos literários especializados prevalece a de álbum narrativo, muito graças ao contributo do professor e crítico literário José António Gomes (2003). Segundo este, “à falta de melhor designação, denominamos de álbum (por influência francófona) ou *picture book* (recorrendo à expressão anglo-saxónica)” (Gomes, 2003, p.3).

Para Florindo (2012, p. 52), o livro-álbum “é um objeto artístico complexo para o qual não existe uma definição universal”. No entanto, Ramos (2007, p. 32) acrescenta que

"o álbum é sobretudo caracterizado pelo seu carácter inovador e experimental, inibindo catalogações". Larragueta Arribas (2021, p. 157) refere que "se trata de um género complexo, caracterizado por uma idiosincrasia particular e ampla, pelo que as definições podem variar segundo o enfoque utilizado: público recetor, particularidades estéticas, particularidades literárias, códigos empregados e inter-relação entre eles, suporte material, etc."

### **2.1.1. DESIGN GRÁFICO**

Ainda numa tentativa de elucidar acerca deste género, do ponto de vista editorial, mais precisamente relativo ao seu formato, o livro-álbum, onde se insere o álbum narrativo, é definido primeiramente por Gomes (2003) e complementado por diferentes investigadores, nomeadamente Ramos (2009), Rodrigues (2009) e Sotto Mayor (2009). Os mesmos consideram que este género habitualmente assume as seguintes características: capa geralmente dura, papel de gramagem elevada, número limitado de páginas e pouco texto, muitas ilustrações e uso da quadricromia (impressão a quatro cores, sendo elas as cores primárias e preto ou cinzento).

Assim sendo, poder-se-á afirmar que o formato e o material utilizado,

también pueden ser partícipes de la construcción del significado, retomando la idea de total design que utilizaba Bader y que concibe este tipo de libros como un todo —un producto total, en palabras de Moebius (1986) en el que también la forma, el tamaño, el papel, por ejemplo, pueden estar interpelando al lector y añadiendo carga semántica. En esta misma línea, no se pueden dejar de mencionar los peritextos —portada, contraportada, guardas, etc.— que también han recibido especial atención de diversos investigadores y que forman parte de las piezas que contribuyen a la definición del libro-álbum. (Larragueta Arribas, 2021, p. 159)

Pela combinação de todas estas características e pelo facto de apresentar normalmente uma reduzida extensão de texto, os especialistas referem que o livro-álbum, e naturalmente o álbum narrativo, se destina principalmente às crianças entre os 2 e os 7-8 anos de idade. No entanto, retomando o assunto inicial acerca do que é e a quem se destina a literatura para a infância, de acordo com a visão de Cecília Meireles (2016), fortalecida recentemente por vários autores, incluindo Barros (2020), no que diz respeito

aos livros-álbum, destacamos que a crescente qualidade estética, literária e artística destes traz novos leitores de todas as idades, pois

Os álbuns, hoje, são produtos para todas as idades, tendo a sua receção leitora deixado de estar circunscrita a uma faixa etária específica, habitualmente associada à primeira infância. A qualidade estética e artística de alguns álbuns da atual produção literária para a infância e juventude contribuem para que estes produtos literários se constituam excelentes mananciais de leitura. (Barros, 2020, p. 41)

Em virtude disso, este tipo de álbum, assim como a literatura para a infância em geral, “asseguram a cumplicidade não apenas com os destinatários mais novos, mas também com leitores mais experientes” (Silva, 2023, p. 10).

Segundo Ramos (2022, p. 1), "a materialidade do livro-álbum e o seu design gráfico não só têm relevo na construção de um artefacto esteticamente sofisticado e apelativo, como também intervêm na ação e no conflito narrativos, numa estratégia autorreferencial". Este conceito destaca a importância do formato físico e do design na narrativa, evidenciando que a estética do livro-álbum não é apenas um adorno, mas uma parte integrante da história que está a ser contada.

Larragueta Arribas (2021) recorre a Barbara Bader (1976) para ajudar na definição de álbum narrativo, afirmando que esta última pretende reconhecer e efetivar as potencialidades do álbum narrativo sem que, com isso, delimite fronteiras nessa mesma definição. Segundo Barbara Bader (1976), o álbum narrativo é uma forma de arte que combina elementos visuais e textuais para criar uma experiência de leitura única, onde a ilustração e o texto são interdependentes e inseparáveis. Esta interdependência permite que o livro-álbum transcenda a sua função educativa tradicional, tornando-se um meio de expressão artística completo que pode ser apreciado por leitores de todas as idades. Através desta definição, Larragueta Arribas (2021, p. 158) afirma que "a autora fala do livro-álbum como uma forma de arte, um design total que gira fundamentalmente em torno da interdependência de palavras e imagens".

Autores como Nodelman (2019) e Arizpe et al. (2023) reforçam estas ideias. Nodelman (2019) argumenta que a simbiose entre texto e imagem no livro-álbum não só enriquece a narrativa, mas também permite que os leitores desenvolvam habilidades de leitura visual e textual simultaneamente. Arizpe et al. (2023) apontam que os livros-álbum

desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da literacia visual, ajudando as crianças a interpretar e entender mensagens complexas através da combinação de palavras e imagens.

Além disso, Serafini (2014) destaca a importância do design gráfico no livro-álbum, afirmando que a disposição das imagens, o uso da cor e a tipografia são elementos que contribuem significativamente para a construção do significado narrativo. Esta abordagem multidimensional do livro-álbum como artefacto literário e visual sublinha a necessidade de uma apreciação crítica que vá além do texto escrito.

As investigações de Lewis (2001) também sugerem que a qualidade estética dos livros-álbum atrai uma faixa etária mais ampla de leitores, incluindo adultos, que são igualmente cativados pela beleza visual e pela profundidade das histórias contadas. Isto reforça a ideia de que os livros-álbum, especialmente os álbuns narrativos, são uma forma de arte literária que transcende as barreiras de idade e serve como uma ponte entre diferentes gerações de leitores.

Definições à parte, torna-se evidente que a importância atribuída ao álbum narrativo é crescente. Os especialistas reforçam ainda mais a relação indiscutível entre a narrativa, o design gráfico e o texto icónico, sublinhando como estes elementos interagem de forma integrada para criar uma experiência de leitura enriquecedora. Esta sinergia entre texto e imagem não só enriquece a narrativa, mas também potencia o desenvolvimento da literacia visual e textual nas crianças, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica das histórias apresentadas. Além disso, o cuidado estético e o design inovador dos álbuns narrativos contribuem para a sua valorização como artefactos culturais e educativos de grande relevância, capazes de cativar leitores de todas as idades.

### **2.1.2. TEXTO ICÓNICO**

Para além da importância do texto escrito por um determinado autor e das escolhas de design gráfico para a edição, o álbum narrativo depende ainda do texto icónico, realizado por um ilustrador, que poderá ser ou não o próprio autor do texto narrativo. É em virtude destas interdependências entre todos esses elementos que a literatura se torna tão completa, pois

se a literatura, só por si, é já uma arte, nela, encontra-se, ainda, outra expressão estética, profusa e semanticamente determinante, ou seja, a ilustração, uma arte aplicada, portanto, a outra arte. Celebra-se, assim, uma conjugação muito significativa, promissora do ponto de vista semântico. (Silva, 2023, p. 3)

No álbum narrativo, a ilustração pode sustentar a narrativa, justificando a designação de texto icónico, pois também ele conta uma história. “A relação que se estabelece entre o texto e a ilustração é (...) bastante peculiar, usando-se dois códigos distintos em simultâneo (palavra e imagem) para se contar uma história” (Florindo, 2012, p. 1). Este tipo de texto é extremamente importante para qualquer criança, que será o leitor privilegiado deste tipo de obra, mas também serve como veículo de aproximação ao leitor adulto (Saraiva, 2013).

Contudo, destacamos a relevância do texto icónico perante um público mais jovem, nomeadamente, na faixa etária do pré-escolar e até mesmo da creche, que ainda não dominam a leitura e a escrita. Através do texto icónico, “les enfants non lecteurs de texte ont donc la possibilité de lire véritablement une histoire grâce à ces narrations visuelles” (Van der Linden, 2021, p. 96). Para quem contacta com crianças desta faixa etária e tenha tido a oportunidade de as observar a folhear um álbum narrativo, terá tido o privilégio de as ver “ler” o respetivo álbum.

É muito interessante ter presente a ideia de que uma criança, que ainda não esteja à vontade com a palavra, consegue compreender a mensagem que os autores (de ambos os textos, verbal e visual) quiseram transmitir com o recurso (quase) exclusivo à leitura da ilustração. (Sotto Mayor, 2014, p.88)

Desta forma, a junção de todos estes elementos gráficos contribui para auxiliar “os leitores menos experientes na identificação das mudanças de vozes e perspetivas” (Ramos, 2022b, p. 4). Neste sentido, torna-se evidente o papel imprescindível que o texto icónico assume num álbum narrativo, pois a ilustração não apenas complementa, mas muitas vezes conduz a narrativa. A capacidade de contar uma história através de imagens permite que o leitor, especialmente o mais jovem, se envolva e compreenda a história de uma maneira que transcende as palavras.

Além disso, a interação entre o texto e a imagem oferece múltiplas camadas de significado, enriquecendo a experiência de leitura. A ilustração pode adicionar nuances e

detalhes que o texto escrito por si só não consegue transmitir, proporcionando uma compreensão mais profunda e envolvente da narrativa. Esta característica torna o álbum narrativo uma ferramenta educativa valiosa, promovendo o desenvolvimento da literacia visual e textual simultaneamente.

O uso de ilustrações detalhadas e de qualidade no álbum narrativo também serve para capturar a atenção do leitor, facilitando a concentração e a retenção da informação. Para as crianças que ainda não sabem ler, as imagens permitem que elas "leiam" a história, seguindo a sequência visual e interpretando os eventos e emoções representados. Isto não só ajuda a desenvolver competências de interpretação visual, mas também incentiva a imaginação e a criatividade.

A qualidade estética e artística do álbum narrativo atrai uma audiência mais ampla, incluindo adultos que apreciam a combinação de arte visual e narrativa escrita. Este tipo de livro transcende as barreiras de idade, servindo como uma ponte entre diferentes gerações de leitores, e promovendo um amor duradouro pela leitura e pela arte.

Apoiando-nos no estudo de Silva e Barroso (2014), que tem por base os trabalhos de outros especialistas de referência no que ao livro-álbum e, conseqüentemente, ao álbum narrativo diz respeito, nomeadamente Rodrigues (2013), Baptista (2008) e Ramos (2007), afirmaram que a relação entre o texto narrativo e o texto icónico pode assumir quatro dimensões: imitação, complementaridade, contradição e fusão.

Segundo Silva e Barroso (2014), de acordo com Ramos (2007, p. 231), "são mais frequentes as imagens que ora funcionam como complemento, ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura". Em detrimento da ilustração que se apresenta redundante relativamente ao texto, considera-se que existem relações de complementaridade no primeiro caso e de imitação no segundo. A fusão é a relação mais complexa. Usa-se esta designação, um pouco na perspectiva de Baptista (2008), considerando que as duas linguagens, verbal e pictórica, funcionam numa relação de completa interdependência, sendo que o sentido da obra resulta precisamente dessa reciprocidade.

Estas diferentes dimensões demonstram a riqueza e a complexidade do álbum narrativo, onde a interação entre texto e imagem não só enriquece a narrativa, mas

também oferece múltiplas camadas de significado. Este tipo de abordagem além de desafiar os leitores a uma leitura mais atenta e crítica, também estimula a imaginação e a criatividade, permitindo uma experiência de leitura mais profunda e envolvente.

Por outro lado, a relação entre o texto narrativo e o texto icónico no álbum narrativo torna-se uma ferramenta educativa poderosa. Através da complementaridade e da fusão, as crianças aprendem a interpretar e a relacionar diferentes formas de comunicação, desenvolvendo competências visuais e textuais que são essenciais no mundo contemporâneo. A contradição, por sua vez, pode estimular o pensamento crítico, incentivando os leitores a questionar e a refletir sobre as discrepâncias entre o texto e a imagem.

Por fim, a estética e a inovação gráfica presentes no álbum narrativo não só captam a atenção das crianças, mas também atraem leitores de todas as idades, contribuindo para a valorização do livro como um objeto artístico e cultural.

Esta visão vai ao encontro do que nos diz Moreira (2012, p. 20) quando afirma que o texto icónico é parte integrante do livro e pode assumir diversas funções, não só a de representar o texto escrito, pois “elas podem enfatizar, persuadir ou evocar outras histórias, outras visões para lá do texto narrado”. É a partir destas ilustrações que a criança poderá expandir a sua imaginação e criatividade, remetendo-a muitas vezes para outros mundos que não o seu, ou fazendo emergir emoções e sentimentos ocultos no seu interior.

A relação dinâmica entre texto e imagem no álbum narrativo não só enriquece a experiência de leitura, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Através das ilustrações, os jovens leitores são incentivados a interpretar sinais visuais, a desenvolver a literacia visual e a exercitar o pensamento crítico. As imagens permitem-lhes explorar novas perspetivas, alargando os seus horizontes e promovendo uma compreensão mais profunda e diversificada do mundo.

Simultaneamente, a capacidade das ilustrações de evocar outras histórias e visões complementa e amplifica o texto escrito, criando uma narrativa multifacetada que pode ser apreciada em diferentes níveis. Esta complementaridade entre texto e imagem torna o álbum narrativo numa ferramenta educativa poderosa.

Portanto, ao considerar o álbum narrativo como uma obra completa onde texto e imagem se fundem de forma harmoniosa, reconhecemos a importância de ambos os elementos na construção de uma experiência literária rica e envolvente. Este reconhecimento sublinha a necessidade de valorizar tanto a qualidade literária quanto a artística nas produções destinadas ao público infantil.

Através das ilustrações, a criança pode expandir a sua imaginação e criatividade, transportando-se para outros mundos ou fazendo emergir emoções e sentimentos ocultos no seu interior. Esta visão é igualmente defendida por Vidal-Franco e Cortizas Varela (2023, p. 3), quando afirmam que "em muitas ocasiões, é a imagem que serve para esbater a barreira entre o imaginado e a realidade".

Até mesmo a seleção da cor a utilizar nas ilustrações é pensada e aplicada com uma intenção específica. Sipe (2001), citado por Moreira (2012, p. 39), refere que "a maioria dos ilustradores escolhe a cor baseando-se não na cor natural dos objetos, mas nos efeitos emocionais que estas transmitem". Assim, a cor torna-se um elemento com um poder significativo no plano emocional da criança, uma vez que o autor faz as suas escolhas de acordo com os sentimentos e emoções que pretende transmitir. O mesmo autor (2012, p. 20) cita Salisbury (2004) ao afirmar que "as ilustrações comunicam tantas coisas às crianças que acabam por ser muito mais do que simples desenhos ao serviço da palavra e, por vezes, são as ilustrações as portadoras de todo o significado".

Esta abordagem evidencia a importância das ilustrações nos livros para crianças, não apenas como complementos ao texto, mas como elementos centrais que enriquecem a narrativa e ampliam a compreensão da história. A escolha das cores e a forma como são aplicadas podem influenciar profundamente a forma como as crianças percebem e interpretam as emoções e os eventos representados.

A interação entre cor, imagem e texto cria uma experiência de leitura multifacetada que envolve as crianças de maneira mais completa, estimulando simultaneamente a literacia visual e textual. Este processo não só promove o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, mas também incentiva a criatividade e a imaginação, proporcionando-lhes ferramentas para explorar e compreender o mundo à sua volta de forma mais profunda e significativa.

O papel do texto icónico na literatura para a infância vai muito além da mera decoração, tornando-se um componente essencial na construção de uma narrativa rica e envolvente que pode cativar e educar os leitores de todas as idades.

É evidente que existem diferentes relações que o texto icónico pode estabelecer com a narrativa. A força dessa relação é tal que, segundo Shulevitz (1997), citado por Sotto Mayor (2014, p. 87), "um livro-álbum nunca seria compreendido na totalidade se fosse lido pela rádio, uma vez que o significado das palavras ouvidas não estaria claro ou estaria incompleto sem as ilustrações".

No entanto, é importante salientar que, além das diferentes relações que o texto icónico pode estabelecer com a narrativa, existe uma multiplicidade de estilos de ilustração nos álbuns narrativos (Oliveira, 2020, p. 60). Cabe ao ilustrador escolher "o tipo de estilo que melhor se adapta ao contexto da obra" (Moreira, 2012, pp. 36-37). Muitos álbuns narrativos são desenvolvidos numa sequência de imagens que, quando lida de forma contínua, cria a ilusão de movimento e de ação (Ramos & Navas, 2020, p. 142).

O texto icónico, aliado ao design gráfico escolhido, pode ser considerado o primeiro estímulo significativo responsável por cativar a atenção das crianças e, conseqüentemente, um importante veículo para aproximar a criança do álbum narrativo. Assim, entre as diversas funções que o texto icónico pode cumprir, está a de seduzir "o leitor, convidando-o a folhear o livro, ajudando a esclarecer o texto ou podendo mesmo ser o principal suporte para o entendimento da história, especialmente para leitores que ainda estão a iniciar a aprendizagem da leitura" (Saraiva, 2013). Segundo Díaz-Plaja (2002, citada por Silva, 2023), estes são "livros que ensinam a olhar", onde o texto icónico se torna uma linguagem universal, ampliando frequentemente os horizontes das crianças em relação ao tema abordado no texto escrito.

Referindo-nos novamente à entrevista que Brites (2011, p. 25) fez a Schnetzer para a revista *Malasartes*, à pergunta sobre quais os autores (escritores e ilustradores) que tem como referência, ele responde: "Nos escritores, prefiro aqueles a quem não sobram palavras; nos ilustradores, os que não faltam leituras...".

## 2.2. O/A EDUCADOR/A COMO MEDIADOR DA LEITURA DAS CRIANÇAS

Se é verdade que "the family is the first reading mediator" (Balça, 2023, p. 3) e que "It is therefore up to families to create rich and stimulating reading and writing environments, in which parents are literacy role models, enabling children to experience literacy habits and practices" (Balça, 2023, p. 3), não podemos descurar o nosso papel, enquanto profissionais da educação, no desenvolvimento do gosto e motivação da criança pelo contacto com a literatura. Poderemos então afirmar que,

fazer com que criança adquira o gosto pela leitura começa por ser uma ação coletiva, onde os mediadores vão despertar o interesse, acompanhar a criança nas suas leituras, alimentar o prazer de ler e, no final, tentar manter este gosto. (Machado, 2022, p. 11)

Sabemos que nem todas as crianças que integram o nosso sistema educativo têm o mesmo tipo de oportunidades de se relacionar com contextos favoráveis à cultura, pois dependem de adultos – sejam eles pais, familiares, animadores ou até bibliotecários – que lhes proporcionem esses momentos. Assim sendo, torna-se ainda mais fundamental o papel do/a educador/a como mediador/a, na medida em que este poderá criar a equidade pretendida relativamente à oportunidade de todas as crianças, estimulando-as a contactarem com diversos tipos de artes, incluindo a que respeita ao álbum narrativo, uma vez que,

A criança precisa conhecer, conviver e vivenciar a arte literária desde os primeiros anos de vida na escola, tendo como mediadores parceiros mais experientes culturalmente que possam criar e organizar as condições para a inseri-las no complexo universo da cultura escrita. (Bortolanza et al., 2023, p. 3)

Como já foi referido ao longo deste trabalho, a criança pode contactar com o livro, e concretamente com o álbum narrativo, antes mesmo de desenvolver a competência leitora, pois "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Martins & Azevedo, 2016, p. 49). É nesta fase crucial que o mediador conseguirá cativar o gosto da criança pelo contacto com este tipo de arte. Tal como afirma Barros (2014, p. 21), "não se nasce leitor e ninguém ama o que não conhece", reforçando com esta afirmação o papel imprescindível do mediador como veículo para este conhecimento e contacto.

Enquanto mediadores das leituras das crianças devemos promover a oportunidade para que essas possam contactar constantemente com obras diversificadas e de qualidade. Dado que, no que diz respeito ao álbum narrativo, existe um vasto e crescente leque de obras, o mediador é visto como um elemento crucial neste processo de escolha. O/a educador/a deverá ter um amplo e atualizado conhecimento das obras de referência. Este poderá ter como apoio as obras presentes no Plano Nacional de Leitura (PNL), mas deverá também ter abertura e curiosidade por outras que ainda não tiveram oportunidade de serem distinguidas, mas que possuem a mesma qualidade. Porém, deverá existir um esforço coletivo, pois

Acredita-se que abrir as portas das políticas educativas voltadas para a promoção da leitura e da formação leitora a novas tendências estéticas e materiais, autores desconhecidos, temáticas vigentes e editoras independentes possa ser um bom caminho para garantir a diversidade cultural e literária não só nas editoras e livrarias, mas no cânone e no imaginário coletivo do que é considerado a boa Literatura. (Jove Godoy, 2021, p.13)

De acordo com as conclusões de Barros (2020, p. 28), baseadas em diversos estudos acerca da mediação da leitura, existem três aspetos fundamentais a ter em consideração:

1. As apostas governamentais em prol da promoção da leitura perdem eficiência se não forem acompanhadas de um sério investimento ao nível da formação de mediadores;
2. As experiências motivadoras ou desmotivadoras em torno do livro e da leitura, levadas a efeito sobretudo em contexto familiar e escolar, condicionam fortemente a formação do leitor ou do não leitor;
3. Um conhecimento aprofundado ao nível da literatura em geral, e da literatura para a infância e juventude em particular, constitui o principal pilar da formação de mediadores de leitura.

Relativamente a este último ponto, referente ao conhecimento da literatura, o mediador, neste caso específico o/a educador/a de infância, deverá aliar o conhecimento do público-alvo a diversos níveis, nomeadamente, educativo, condição social, conhecimentos prévios e perfil cultural. Só desta forma poderá seleccionar o álbum narrativo que vá ao encontro dos interesses das crianças (Barros, 2020), tendo em conta o projeto que pretende desenvolver e proporcionando experiências mais motivadoras e

significativas (indo ao encontro do segundo ponto referido por Barros). Esta ideia é também defendida por Rigolet (2009), que acredita que se o/a educador/a, neste caso mediador, conhecer verdadeiramente cada uma das suas crianças, poderá completar a biblioteca da turma com obras que correspondam às características e necessidades de cada uma. Assim sendo, o/a educador/a, "se for um mediador de leitura informado, tem a total liberdade de escolher os livros que vai partilhar com os seus alunos, integrando-os na sua prática pedagógica" (Bortolanza et al., 2023, p. 13).

A exploração do álbum narrativo, através, por exemplo, do tipo de discussões que este poderá suscitar, permitirá não só trabalhar os temas específicos da obra, mas também desenvolver e cruzar as vivências e os conhecimentos das crianças sobre o mundo, a vida e a arte que as rodeia (Barros, 2020). Por esta razão, é tão necessário e imprescindível o trabalho minucioso da escolha da obra.

Atualmente, já não existem tabus na produção e escolha de temas de álbuns narrativos. São abordados assuntos relacionados com "as representações da família, a problemática ambiental, os conflitos bélicos, as migrações, o diálogo intercultural e intergeracional, entre outros" (Barros, 2020, p. 32), que podem e devem ser trabalhados, mesmo que com um cuidado especial.

Outro fator muito importante a considerar é o do texto icónico. Como temos vindo a afirmar ao longo deste trabalho, as produções atuais têm em conta não só uma diversidade crescente no que se refere às temáticas, mas também "caracterizam-se pela pluralidade de discursos, adquirindo particular visibilidade o livro-álbum, e importância crescente a ilustração", sendo que o texto icónico permite um aumento de possibilidades de leitura (Barros, 2020, p. 32).

Outro aspeto a que o mediador deverá prestar especial atenção é a criação de um ambiente promissor e estimulante, onde "o contacto com o livro seja feito de forma lúdica, educativa e afetiva, isto é, a criança deve desfrutar do livro, aproveitando para brincar com a linguagem, ao ponto de conseguir sonhar e extrair emoções das suas leituras" (Machado, 2022, p. 11).

De acordo com Barros (2020, p. 33), "a promoção da leitura é uma questão abrangente, que se desdobra num conjunto de dinâmicas e estratégias que visam

operacionalizar a leitura em diferentes vertentes", onde estão inseridas a leitura orientada e a animação da leitura. Embora estas duas dinâmicas possam ter objetivos diferentes, podem perfeitamente, em determinados momentos, complementar-se e compartilhar estratégias (Barros, 2020).

Para melhor compreendermos estas dinâmicas, que o mediador pode e deve utilizar nas suas práticas, podemos apoiar-nos da seguinte descrição:

a leitura orientada, típica da sala de aula, pressupõe um maior investimento de tempo ao nível da implementação das atividades ao longo das distintas fases, podendo estender-se ao longo de vários dias, ou até semanas, as atividades de animação à leitura são desenvolvidas em sessões isoladas, e em contextos diversificados. Poderíamos dizer que Compreender é o centro nevrálgico da leitura orientada, requerendo, portanto, trabalho académico, e Fruir, a palavra-chave da animação à leitura. (Barros, 2020, p. 35)

No entanto, estas dinâmicas, para além de terem em consideração a idade do público-alvo, os seus interesses e motivações, pretendem ainda atingir objetivos comuns como a ativação do conhecimento, a partilha de saberes e a motivação para a audição (ou para os textos). Estes são objetivos marcantes tanto ao nível da leitura orientada como da animação à leitura.

Rigolet (2009, p. 94), autora especialista na reflexão de atividades dinamizadas em contexto pré-escolar (contexto ao qual se refere o presente trabalho), identifica três fases essenciais, que intitula de "O ato de leitura tridimensional": a "Preparação, Narração e Pós-Contar". Segundo a autora, em todos estes momentos, o papel do mediador deve ser pensado e refletido, incluindo o ato de modelar atitudes. Esta postura do/a educador/a, relativa à modelagem de atitudes, deverá evitar uma posição de controlo de comportamentos, pois

quanto mais uma educadora quer controlar o seu grupo, mais ela o perde. (...) Quando a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor/ouvintes -, o momento torna-se mágico, cada membro do grupo sentindo um prazer sincero, experimentando a magia da ludicidade, o ambiente caloroso e descontraído, enfim, este fluir de afectos que, para nós, deveria representar o objectivo primeiro e último de qualquer acto de leitura. (Rigolet, 2009, p.113)

Para sintetizar a figura do mediador, recuperamos as ideias de outro autor acerca dos requisitos que considera imprescindíveis ao mediador possuir, sendo eles:

Ser um leitor habitual; compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; ter uma certa dose de imaginação e criatividade; crer firmemente no seu trabalho de *mediador*: compromisso e entusiasmo; ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima. (Cerrillo, 2006, p. 38).

No entanto, há que ter em atenção que, apesar de todos estes pontos serem realmente essenciais, não podemos descurar a importância da seleção da obra. Nessa escolha, o mediador deverá ter em conta a sua qualidade estética, mas também o tipo de mensagens que possa transmitir às crianças, permitindo uma experiência que as faça refletir, “vibrar, sentir, sonhar ou compartilhar” (Cerrillo, 2006, p. 38).

No tópico seguinte, serão abordadas propostas de métodos que poderão ser tidos em consideração nestas dinâmicas de leitura.

### **2.3. A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E O PROGRAMA DA LEITURA FUNDAMENTADO NA LITERATURA: A PROMOÇÃO DA LEITURA**

Através dos tópicos anteriores, compreendemos a importância de permitir o contacto da criança com a literatura e com os álbuns narrativos. Verificámos que a promoção da leitura deve ser iniciada desde cedo, mesmo antes da aprendizagem formal, e que é fundamental que ocorra nos diferentes contextos com que a criança se relaciona. Atualmente, é visível o contributo que as escolas, bibliotecas, feiras do livro e encontros entre escritores têm assumido na promoção da literatura para a infância (Esteves, 2021).

Neste tópico, vamos debruçar-nos sobre o primeiro contexto, nomeando diferentes propostas a que o/a educador/a poderá recorrer. O objetivo é promover o gosto, a motivação e o interesse pela leitura que a criança pode desenvolver em relação à literatura para a infância, utilizando o álbum narrativo como recurso didático. Para tal, destacam-se programas como o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (PLFL) e a Filosofia para Crianças.

Segundo Alçada (2021), a promoção da leitura consiste na realização de atividades que induzam o contacto com livros e outros recursos escritos, com o objetivo de estimular a curiosidade e o desejo de ler, ampliar as habilidades leitoras e abrir as portas para o mundo alternativo que os textos oferecem. A promoção da leitura pode ser dirigida a

qualquer grupo etário, pois é benéfica em todas as etapas da vida. Junto das crianças, torna-se crucial, pois a facilidade na compreensão dos textos exige muito mais do que a aprendizagem formal (Alçada, 2021).

Assim sendo, o profissional de educação, ao planificar uma atividade que envolva a literatura infantil, deve assegurar que o conteúdo do álbum narrativo seja do interesse do grupo e que as propostas de exploração sejam adequadas às características do público-alvo, despertando-lhes o interesse, a curiosidade e a imaginação. Tal como afirma Arends (2008), esta capacidade deve ser um atributo inerente ao professor eficaz, que deverá possuir um conjunto de práticas de ensino que permitam estimular e motivar os alunos.

### **2.3.1. PROGRAMA DE LEITURA FUNDAMENTADO NA LITERATURA**

Trata-se de um programa de leitura elaborado por Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2001), baseado nos pressupostos da teoria *Whole Language Approach*, criada nos anos 80, cujo principal objetivo era apoiar as crianças na aprendizagem da leitura. Tomé (2009) menciona Yopp e Yopp (2001), explicando que estas defendem que,

a presença de literatura de qualidade é essencial à aprendizagem dos alunos e que os professores devem envolver os seus alunos de forma a que estes respondam à literatura de uma forma enriquecedora, estabelecendo ligações com ela e levando as suas próprias experiências, pontos de vista, para o texto literário. No fundo, os alunos deverão levar-se a eles próprios para dentro da literatura. (Tomé, 2009. p. 41)

Para tal, este programa divide-se em três momentos fundamentais: pré-leitura - atividades a desenvolver antes da leitura; leitura - durante a leitura; pós-leitura - após a leitura. Todos eles têm definidos os respetivos objetivos específicos.

No que se refere ao momento de pré-leitura, o principal objetivo é promover respostas pessoais por parte da criança, estimulando a sua curiosidade e motivação. Desta forma, mesmo antes de lerem o livro, as crianças são incentivadas a pensar em ideias sobre o conteúdo do mesmo. Além disso, este momento permite que a criança participe ativamente, através das suas intervenções. Essas intervenções serão produzidas de acordo com o conhecimento prévio da criança, ou seja, através do conhecimento que esta tem do mundo (Silva, 2010).

Relativamente ao momento de leitura, de forma sintetizada, as atividades desenvolvidas pretendem facilitar e aprofundar a compreensão que a criança faz do texto. Além disso, durante este momento, pretende-se estimular o envolvimento da criança, obtendo respostas pessoais relacionadas com a literatura (Tomé, 2009).

Por sua vez, as atividades de pós-leitura têm como objetivo "melhorar a competência leitora de um texto através da utilização de estratégias de compreensão diversificadas, promovendo de igual modo respostas pessoais e afetivas à literatura, de modo que a leitura passe a ser encarada como uma atividade significativa" (Tomé, 2009, p. 47).

Todas as atividades propostas nos diferentes momentos têm como principal objetivo promover a motivação e, conseqüentemente, auxiliar na compreensão da obra em estudo.

### **2.3.2. PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

O Programa de Filosofia para Crianças é atualmente visto como uma proposta que contribui, através dos seus métodos, para reconsiderar a educação (Pedro & Libório, 2008). Trata-se de um programa com princípios e objetivos bem definidos, que "procura essencialmente estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, a aprender procedimentos que os ajudem a pensar de maneira cada vez mais crítica, reflexiva, criativa e autónoma" (Dinis, 2011, p. 15).

Este programa foi concebido pelo filósofo americano Matthew Lipman, na década de 1960, impulsionado pela constatação da dificuldade das crianças em pensar criticamente. Segundo Lipman, é fundamental começar desde cedo a incentivar a reflexão, progredindo a par de todas as etapas do ensino e até ao longo da vida (Lermen & Schuler, 2018). Assim sendo, este é um programa que pretende que as crianças aprendam "a pensar melhor", fomentando o pensamento reflexivo e o diálogo investigativo (Pedro & Libório, 2008).

O papel do profissional da educação na implementação deste programa é fundamental, pois será ele o responsável por proporcionar "momentos de verdadeira



reflexão filosófica", partilhando com a criança o papel ativo nas suas aprendizagens (Pedro & Libório, 2008).

Um estudo de Vansieleghem e Kennedy (2011) reavalia o impacto do programa de Filosofia para Crianças de Lipman. Este trabalho sublinha como a prática filosófica pode promover o pensamento crítico e criativo entre as crianças, além de destacar a importância de integrar a filosofia na educação infantil para incentivar a democracia e a cidadania ativa desde tenra idade.

Outros estudos mais recentes de Lewis e Jasinski (2023) argumentam que a prática filosófica deve ser uma exploração aberta e coletiva, sem um fim instrumental, valorizando a potencialidade da linguagem e do diálogo filosófico. Esta perspetiva incentiva uma reflexão profunda e contínua, essencial para o desenvolvimento intelectual e social das crianças.

Na página web do PNL é dado destaque à Filosofia para Crianças, onde estão presentes uma série de eventos, livros e vídeos que sublinham a importância desta no quotidiano do aluno. O PNL realça que a "Filosofia para Crianças visa melhorar o espírito crítico, as capacidades de verbalização de ideias e de argumentação e reforçar a estrutura lógica do pensamento" (Plano Nacional de Leitura, 2022). Este objetivo é alcançado através do "diálogo filosófico" propriamente dito, em que o profissional da educação poderá ter um conjunto de questões previamente pensadas, mas, principalmente, deverá ter a capacidade de incitar a reflexão com questões que vão surgindo a partir das respostas dadas pelas crianças.

Apesar de serem diferentes, o PLFL e a Filosofia para Crianças podem complementar-se perfeitamente. A Filosofia para Crianças pode ser desenvolvida principalmente em dois momentos do PLFL: pré-leitura e pós-leitura. Nestes dois momentos promovidos pelo PLFL, tentamos motivar as crianças para a escuta da leitura da obra e, acima de tudo, aprofundar o pensamento, abrindo portas para uma forma de pensar crítica e criativa. Isto proporciona momentos de comunicação e clareza do pensamento, que são a base da Filosofia para Crianças.

## 2.4. O ÁLBUM NARRATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO TRANSVERSAL

Podemos afirmar que recorremos frequentemente ao álbum narrativo aquando da implementação de momentos dedicados à educação literária nos contextos educativos, incluindo o contexto pré-escolar, através das propostas referidas anteriormente ou apoiando-nos noutras.

De acordo com Sobrino (2000), o livro é o instrumento que mais contribui para ampliar e enriquecer o conhecimento do mundo que nos rodeia. O mesmo autor afirma ainda que ao ler descobrimos novas realidades e, conseqüentemente,

mostra que há outras formas de ver o mundo, ao mesmo tempo que oferece diferentes perspetivas para equacionar os problemas. Deste modo, a leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e solidariedade. (Sobrino, 2000, p.36)

Deste modo, o/a educador/a, partindo das diferentes perspetivas e compreensões que se vão expondo em contexto de sala de aula, pode estabelecer um debate temático e desenvolver capacidades emocionais (Jorge, 2022). No entanto, é importante que o profissional de educação valorize e atenda às características e especificidades de cada criança, de modo que todas possam progredir (Esteves, 2021).

Em contexto escolar, podemos e devemos reconhecer o livro como um elemento transversal a todos os níveis de ensino, bem como a todas as áreas de conteúdo no contexto pré-escolar e às áreas curriculares no 1.º CEB. Embora seja muitas vezes visto como um recurso exclusivo do domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, o livro pode também ser um ótimo aliado das restantes áreas e domínios. Podemos encará-lo como uma oportunidade de trabalhar transversalmente outras áreas de conteúdo e outros domínios, nunca esquecendo que, primeiramente, é fundamental motivar as crianças para a predisposição de querer ler ou ouvir ler.

O profissional de educação, seja educador/a ou professor/a, poderá utilizar o álbum narrativo como ponto de partida para explorar outros conteúdos das diferentes áreas, funcionando como "um fio condutor" que permite uma ligação entre eles. Ao não

fragmentar os assuntos e conteúdos, aumentará a motivação e o interesse da criança, culminando em aprendizagens mais significativas.

Além disso, sendo a exploração do conteúdo dos livros uma excelente forma de fazer a criança refletir sobre determinados valores, torna-se ainda mais evidente a sua transversalidade. As orientações referentes ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) apresenta "um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos" (Martins et al., 2017, p. 31), entre as quais se destaca "promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores" (Martins et al., 2017, p. 31). Neste sentido, o álbum narrativo pode tornar-se um ótimo aliado na promoção desse tipo de atividades.

De acordo com Cohen et al. (2015), a narrativa é uma ferramenta poderosa que envolve e sincroniza os cérebros tanto de quem conta como de quem ouve a história. Esta capacidade de envolvimento cognitivo torna os álbuns narrativos recursos valiosos em contextos educacionais e terapêuticos, demonstrando a sua aplicação transversal.

O estudo Cochrane (2014) enfatiza que contar histórias não só melhora as competências linguísticas, como também apoia o desenvolvimento moral e social. O estudo destaca que a narrativa contribui para a formação do carácter, ajudando as crianças a compreender e a internalizar valores éticos e sociais. Além disso, o uso de álbuns narrativos em várias disciplinas educativas é sublinhado como um recurso transversal valioso, capaz de integrar a aprendizagem de forma holística, enriquecendo a experiência educativa das crianças ao conectar conteúdos académicos com a construção de competências emocionais e sociais fundamentais.

Segundo Salminen et al. (2021), as atividades de leitura partilhada em casa e na escola têm um impacto significativo no desenvolvimento das competências linguísticas e de literacia das crianças. Estes momentos de leitura ajudam a ampliar o vocabulário, a compreensão da leitura e a capacidade de raciocínio crítico, facilitando a aprendizagem em diversas áreas de conteúdo. A leitura partilhada não só promove a literacia, mas



também fortalece os laços emocionais entre adultos e crianças, tornando-se uma prática fundamental para o desenvolvimento integral dos mais jovens.

Sendo os recursos didáticos objetos que auxiliam as crianças nas descobertas e/ou consolidação das suas aprendizagens, disponibilizando diversos meios de representação de alguma ideia, faz com que reforce o seu papel imprescindível no quotidiano das crianças (Cosme et al., 2021). Em virtude de todas as potencialidades do álbum narrativo descritas neste capítulo é evidente que este é um recurso didático do qual o/a educador/a poderá e deverá tirar partido nas suas práticas profissionais.

## METODOLOGIA

### 1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta as vivências pessoais e as desenvolvidas, essencialmente, nos estágios surge a necessidade de compreender a perceção que os/as educadores/as de infância têm acerca do álbum narrativo e das suas potencialidades enquanto recurso didático. A presente investigação pretende responder a diversas questões relacionadas com esses aspetos e, tendo em conta que a forma como se formula o problema é "fundamental para se desenhar o caminho que se há de tomar em termos de metodologias de pesquisa" (Amado & Freire, 2013, p. 119), decidimos adotar uma abordagem metodológica de natureza mista, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. Consideramos que pesquisas que se apoiam nestas metodologias não são polos opostos e nem antagónicos, mas sim complementares pela possibilidade de oferecerem diversas perspetivas (Pereira & Ortigão, 2016).

O álbum narrativo, como recurso didático, tem suscitado crescente interesse na investigação educacional devido ao seu potencial para promover a literacia emergente e o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Estudos recentes sublinham a importância deste recurso na construção de narrativas pessoais e na compreensão de estruturas narrativas complexas (Mendes & Velosa, 2016). Além disso, as autoras destacam o papel dos álbuns narrativos no desenvolvimento da imaginação e na capacidade de resolução de problemas, realçando o seu valor na educação infantil.

Neste contexto, a nossa investigação visa aprofundar a compreensão das perceções dos/as educadores/as sobre as potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático. A abordagem qualitativa permite-nos explorar estas perceções de forma detalhada e contextualizada, possibilitando uma análise rica e profunda das experiências e opiniões dos/as educadores/as. A abordagem quantitativa possibilitou a precisão e a objetividade dos resultados, uma vez que "são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população" (Pereira & Ortigão, 2016, p. 69).

Desta feita, a abordagem quantitativa não só reforçou a validade interna e externa do estudo, como também contribuiu para a criação de uma base de dados que poderá ser útil para investigações futuras na área.

A metodologia qualitativa foi escolhida com base na sua capacidade de oferecer uma interpretação aprofundada de fenómenos complexos em contextos educacionais (Leavy, 2020). Gautam e Gautam (2023) destacam o papel fundamental desta abordagem na compreensão das práticas educativas. Para captar a diversidade de experiências e práticas pedagógicas relacionadas com o uso dos álbuns narrativos nas salas de aula, aplicámos um questionário. A análise dos dados, conduzida com base na técnica de análise de conteúdo conforme descrito por Bardin (2013), permitiu-nos identificar padrões e categorias emergentes que contribuem para a compreensão do fenómeno em estudo. Esta metodologia "tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência" (Amado & Ferreira, 2013, p. 205), o que a torna adequada ao estudo em questão. A metodologia qualitativa é, assim, particularmente apropriada para compreender um determinado fenómeno no seu contexto natural (Coutinho, 2023).

Elegemos uma metodologia mista, pois temos consciência de que “nenhuma pesquisa representará a totalidade, mas diferentes lentes podem contribuir para reflexões que avancem na possibilidade de compreender para além do óbvio e do diretamente observável (Pereira & Ortigão, 2016, p. 79).

Por outro lado, a literatura sobre educação infantil tem enfatizado a importância dos recursos visuais e narrativos na aprendizagem das crianças. Bruner (1996) sugere que a narrativa é uma forma fundamental de organizar a experiência e o conhecimento, e o álbum narrativo, nesse sentido, pode ser uma ferramenta poderosa para mediar a aprendizagem. Segundo Mendes e Velosa (2016), o uso de narrativas visuais na educação infantil não só estimula a criatividade e a expressão individual, mas também facilita a compreensão de conceitos abstratos e complexos.

Portanto, ao investigarmos as perceções dos/as educadores/as sobre os álbuns narrativos, pretendemos contribuir para a discussão académica sobre práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

## **2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

Em qualquer estudo, é fundamental a formulação de objetivos que norteiem todo o processo de investigação, com base numa problemática que procura "explicar o que se pretende aprender ou entender, e ajudar a estruturar as linhas mestras da estratégia a seguir" (Amado & Freire, 2013, p. 119). Desta forma, a questão-problema que nos propomos responder é a seguinte: Qual o potencial do álbum narrativo como recurso didático, de acordo com as perceções dos/as educadores/as de infância?

A partir desta pergunta, formulámos o seguinte objetivo geral: Compreender as perceções dos/as educadores/as de infância acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático. Tendo em conta a questão-problema e o objetivo geral, o presente estudo assume como objetivos específicos:

- Fazer a caracterização dos/as educadores/as;
- Identificar a eventual existência de oportunidades de utilização do álbum narrativo nas práticas dos/as educadores/as de infância;
- Reconhecer os critérios que os/as educadores/as de infância consideram na escolha do álbum narrativo;
- Aferir as áreas de conteúdo trabalhadas pelos/as educadores/as durante as suas práticas;
- Verificar quais os benefícios identificados pelos/as educadores/as na utilização do álbum narrativo como recurso didático.

Tendo em conta estes objetivos, tanto o geral como os específicos, procederemos à recolha e análise de dados, seguindo uma abordagem minuciosa. Todos os dados recolhidos serão cuidadosamente analisados para que sejam apresentados resultados precisos e conclusões fundamentadas.

## **3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO**

Numa investigação é fundamental selecionar os métodos a adotar, pois são eles que nos fornecem a informação necessária para elaborar uma pesquisa integral e rigorosa

(Bell, 1997). Este processo de seleção deve ser realizado com cuidado, considerando os objetivos específicos do estudo. Como afirma Bell (1997, p. 86), “há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer”. Esta abordagem permite garantir que os dados recolhidos são relevantes e adequados às questões de investigação, contribuindo assim para a validade e fiabilidade dos resultados obtidos.

A escolha dos métodos deve, portanto, ser orientada pela natureza da questão/problema de investigação, pelos objetivos gerais e específicos formulados (Creswell & Plano Clark, 2011). Métodos quantitativos, qualitativos ou mistos podem ser selecionados com base nas necessidades do estudo. Métodos qualitativos, por exemplo, são frequentemente utilizados quando se pretende obter uma compreensão profunda de fenómenos complexos e explorar perceções e experiências individuais em contextos naturais. Por outro lado, métodos quantitativos são mais adequados para testar hipóteses específicas e medir variáveis de forma objetiva (Creswell & Plano Clark, 2011).

Após a seleção dos métodos é necessário desenvolver instrumentos de recolha de dados que sejam apropriados e eficazes. Estes podem incluir questionários, entrevistas, observações ou análises documentais, entre outros. A conceção cuidadosa destes instrumentos é essencial para assegurar que os dados recolhidos são válidos, fiáveis e relevantes para as questões de investigação.

A aplicação rigorosa dos métodos escolhidos e o uso de instrumentos adequados permitem aos investigadores recolher dados de elevada qualidade, essenciais para a elaboração de conclusões válidas e para a contribuição do estudo ao avanço do conhecimento científico.

### **3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

A metodologia adotada para este estudo é de natureza mista, o que implica a utilização de diversas estratégias, dado o seu fundamento multifacetado (Amado, 2013). Decidimos utilizar o inquérito por questionário como instrumento de pesquisa para a recolha de dados (Apêndice 1). De acordo com Gil (1999, p. 128), um questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” e, através das respostas, o investigador obtém

"conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc."

Entre as várias vantagens deste instrumento, destaca-se a capacidade de recolher informações de forma rápida e económica (Bell, 1997), além de garantir o anonimato dos inquiridos, o que pode aumentar a sinceridade das respostas. Esta abordagem é particularmente útil para obter uma ampla gama de dados de um número significativo de participantes, permitindo uma análise mais robusta e abrangente das perceções e experiências dos educadores de infância relativamente ao uso dos álbuns narrativos como recurso didático.

A escolha do questionário permite-nos explorar detalhadamente as práticas educativas e as estratégias pedagógicas adotadas, facilitando a compreensão das potencialidades do álbum narrativo no contexto educativo. Além disso, a natureza estruturada do questionário possibilita a sistematização dos dados recolhidos, contribuindo para a sua análise rigorosa e a obtenção de conclusões fundamentadas.

Ao elaborarmos o inquérito por questionário, posteriormente aplicado, tivemos em consideração que este deveria fornecer a informação necessária, assegurando que seria bem aceite pelos indivíduos que o iriam preencher e que não apresentasse dificuldades na análise e interpretação dos dados (Bell, 1997). Este tipo de instrumento deve fazer as mesmas perguntas a todos os inquiridos e ser aplicado nas mesmas circunstâncias para garantir a comparabilidade dos resultados. Como Bell (1997, p. 26) refere, "o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações [...] no qual as mesmas questões são colocadas a uma população selecionada".

O inquérito por questionário foi elaborado utilizando a plataforma Google Forms e partilhado online através do envio de um link. Este é constituído por 24 questões, agrupadas em três partes:

- Caracterização dos/as educadores/as;
- Conceções sobre o álbum narrativo e as suas potencialidades;
- Descrição de exemplos da utilização do álbum narrativo.

As questões do questionário são de três tipos: fechadas, abertas e relacionadas/dependentes. Segundo Gil (1999, p. 130), as questões fechadas "apresentam ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que escolha a que melhor representa a sua situação ou ponto de vista"; as questões abertas "apresentam a pergunta e deixam espaço em branco para que a pessoa escreva a sua resposta sem qualquer restrição"; e as questões relacionadas ocorrem quando "uma pergunta depende da resposta dada a outra" (Gil, 1999, p. 131).

A maioria das perguntas do questionário são fechadas e muitas delas foram inspiradas no modelo de pergunta desenvolvido por Rensis Likert (1932). Este modelo utiliza uma escala de verificação que "consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão o seu grau de concordância" (Júnior & Costa, 2014, p. 4). A utilização da escala de Likert é vantajosa devido à sua facilidade de manuseamento, permitindo aos inquiridos posicionarem-se de acordo com o grau de concordância perante uma determinada afirmação. A medição através desta escala "pode ser realizada para capturar a essência do objeto mensurado, visando facilitar a manipulação de dados de conjuntos de sujeitos ou simplesmente viabilizar melhor conhecimento do atributo" (Júnior & Costa, 2014, p. 3).

A escala original apresentava cinco pontos que variavam de "discordo totalmente" a "concordo totalmente"; contudo, optámos por modificar esta variação, adotando uma escala do tipo Likert com um número par de pontos. Esta decisão baseia-se na consideração de que o ponto neutro, presente na escala original, pode ser problemático do ponto de vista conceptual, pois "numa escala de concordância, quem é neutro não manifesta qualquer concordância e esse ponto central representa, de facto, um grau de concordância" (Júnior & Costa, 2014, p. 6).

Independentemente do método e da técnica escolhidos para a recolha de informação, o objetivo é obter respostas do maior número possível de indivíduos, neste caso, educadores/as de infância, para que "o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características" (Bell, 1997, p. 26). Este processo é mais simples no que se refere às questões fechadas; no entanto, as perguntas abertas tornam a análise de conteúdos mais trabalhosa e demorada. Apesar disso, Amado (2013, p. 274) defende que a análise de conteúdo "é a

técnica de análise mais usual e, talvez, a mais útil neste tipo de investigação". A análise dos dados obtidos impõe a necessidade de categorização das respostas, permitindo uma interpretação mais rigorosa e estruturada dos resultados.

#### **4. PARTICIPANTES DO ESTUDO**

Para compreender as percepções dos/as educadores/as de infância acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático, definimos como participantes do estudo os/as educadores/as de infância. A seleção dos participantes foi realizada de forma aleatória, assegurando que cada educador/a de infância tivesse a mesma probabilidade de ser selecionado/a. Este método garante que todos os participantes possuem as qualificações necessárias para fornecer respostas informadas e pertinentes sobre a utilização dos álbuns narrativos nas suas práticas pedagógicas. A amostra é composta por 92 educadores/as de infância.

A escolha da amostragem aleatória teve como objetivo assegurar a diversidade e representatividade da amostra, permitindo uma análise mais abrangente e generalizável das percepções dos educadores/as. Esta abordagem possibilitou a exploração das diferentes experiências e estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da educação infantil, proporcionando uma visão detalhada das potencialidades dos álbuns narrativos como recurso didático.

A seleção aleatória de participantes também reduz a possibilidade de viés na escolha dos respondentes, aumentando a credibilidade e validade dos dados recolhidos. Desta forma, o estudo beneficia de uma base sólida para a análise e interpretação dos resultados, contribuindo para uma melhor compreensão do papel dos álbuns narrativos na educação infantil.

Através do inquérito, “propõe-se obter informação a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (Bell, 1997, p. 26). Por essa razão, é necessário que o número de participantes do estudo seja verdadeiramente representativo, o que, segundo Bardin (1977), deve ser “uma parte representativa do universo inicial” (p. 97), assegurando maior validade, veracidade e fiabilidade dos resultados.

Todos os inquiridos foram informados acerca do cuidado deste estudo em garantir a confidencialidade e privacidade dos dados recolhidos. Deste modo, estão salvaguardados os conteúdos do Regulamento Europeu de Proteção de Dados Pessoais (EU nº 2016/678, de 27 abril 2016), destacados pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), que afirma que:

Os/As participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato, cabendo aos/as investigadores/as assegurar que os dados fornecidos pelos participantes, ou pelos seus representantes legais, sejam totalmente anónimos e confidenciais. Para efeitos de armazenamento, transferência, conservação e tratamento de dados pessoais, os/as investigadores/as deverão proceder de acordo com os requisitos legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais, de forma a garantir a sua segurança, integridade, licitude e transparência. (Baptista et al., 2021, p. 12)

Os inquiridos foram informados sobre os aspetos éticos e legais da investigação na parte introdutória do questionário, onde se contextualiza o estudo em curso. Esta secção inicial forneceu detalhes sobre os objetivos da investigação, os procedimentos de recolha de dados e as garantias de confidencialidade e anonimato, conforme exigido pelo Regulamento Europeu de Proteção de Dados Pessoais (EU nº 2016/678). Esta informação foi essencial para assegurar a transparência do estudo e o consentimento informado dos participantes, reforçando a credibilidade e a integridade da investigação.

## **5. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS**

Após a recolha dos dados provenientes do inquérito por questionário, ainda em estado bruto, é crucial que toda a informação seja registada, analisada e interpretada pelo investigador, uma vez que

Uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspetos significativos. (Bell, 1997, p. 160)

Este processo impõe ao investigador a necessidade de “ler e reler o material (i.e., os dados) na sua totalidade, passando o máximo de tempo com eles” (Brandão et al., 2021, p. 131), para se familiarizar verdadeiramente com os dados recolhidos.

A fase de análise de dados envolve várias etapas críticas. Inicialmente, os dados devem ser organizados de forma sistemática. Isto pode implicar a transcrição de respostas, a codificação de temas emergentes e a categorização das respostas em conjuntos de dados significativos. A codificação é um processo que permite ao investigador identificar e categorizar padrões e temas recorrentes nos dados qualitativos.

A interpretação dos dados requer uma compreensão profunda do contexto e das nuances das respostas dos participantes. O investigador deve ser capaz de ligar os dados a teorias e conceitos relevantes, permitindo uma interpretação fundamentada e rigorosa. Este processo de triangulação de dados aumenta a validade e a fiabilidade dos resultados, garantindo que as conclusões são bem fundamentadas.

A análise de dados qualitativos, como destaca Brandão et al. (2021), exige um envolvimento contínuo e aprofundado com os dados. Este envolvimento permite ao investigador descobrir as camadas subjacentes de significado que podem não ser imediatamente aparentes. Através deste processo iterativo de leitura e reanálise, o investigador pode extrair perceções valiosas e construir uma narrativa coerente que responda às questões de investigação.

## **5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO**

A técnica de análise de conteúdo foi escolhida por integrar o conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social (Amado et al., 2013). Segundo estes autores, é rara a investigação que não recorra a esta técnica, seja de forma exclusiva ou combinada com outras, “como meio para a construção de outros instrumentos ou como metodologia central” (Amado et al., 2013, p. 302).

A análise de conteúdo, segundo Berelson (1952), um dos seus criadores, é uma técnica de pesquisa documental que visa organizar o "conteúdo manifesto" das comunicações em categorias de significação (Amado et al., 2013, p. 303), permitindo eventualmente tratar esses dados quantitativamente. Brandão et al. (2021) reforçam esta ideia, afirmando que o processo de análise de conteúdo se baseia na organização, redução e preparação da informação recolhida.

No entanto, tendo em conta a evolução desta técnica, Amado et al. (2013) realçam a importância de considerar o lado inferencial, além do descritivo, na análise de conteúdo, pois o facto

de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa das inferências interpretativas...), por zonas menos evidentes construídas pelo referido 'contexto' ou 'condições' de produção. (Amado et al., 2013, p. 305)

Deste modo, a análise de conteúdo não apenas organiza e descreve os dados, mas também permite inferir significados mais profundos a partir das mensagens analisadas, considerando o contexto em que foram produzidas. Esta abordagem oferece uma compreensão mais completa e rica dos dados, tornando-a uma escolha metodológica robusta para este estudo.

Segundo Costa et al. (2021), a codificação, a categorização e a inferência são os principais processos inerentes à análise de conteúdo, um conceito amplamente defendido por autores de referência na investigação, como Amado (2017), Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Bryman (2012) e Coutinho (2013). A atribuição de categorias inicia-se com a codificação do material recolhido, cujo principal objetivo é simplificar os dados brutos através da sua redução (Bardin, 1977).

Bardin (1977, p. 117) identifica as categorias como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. A categorização é, assim, um processo estruturalista que comporta duas etapas: o inventário, que isola os elementos, e a classificação, que distribui esses elementos, impondo uma organização às mensagens (Bardin, 1977, p. 118).

A codificação envolve a identificação de unidades de significado no texto e a atribuição de etiquetas ou códigos a essas unidades. Este processo facilita a organização e a recuperação de dados, permitindo a identificação de padrões e temas recorrentes. A categorização é o passo subsequente, onde os códigos são agrupados em categorias que refletem aspetos significativos dos dados. Finalmente, a inferência envolve a

interpretação das categorias para tirar conclusões sobre os dados analisados, indo além da simples descrição para captar o significado subjacente e as implicações dos resultados.

Desta forma, a análise de conteúdo não só simplifica e organiza os dados, mas também permite uma interpretação profunda e contextualizada, oferecendo percepções valiosas que contribuem para uma compreensão mais completa do fenómeno estudado.

### **5.1.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Para a definição das categorias, o investigador deve codificar minuciosamente toda a informação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), o processo de codificação envolve vários passos, onde o investigador, primeiramente, “percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados, e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões”. Estas palavras e frases constituem as categorias de codificação.

Na presente investigação foi necessário desenvolver categorias de codificação para toda a informação resultante das respostas às questões abertas do inquérito por questionário, especialmente da parte III. Como Bogdan e Biklen (1994, p. 221) afirmam, “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”. Assim, as categorias foram definidas com base na componente teórica e nos objetivos geral e específicos deste estudo.

Contudo, estas categorias pré-definidas, também chamadas categorias dedutivas (Coutinho, 2013; Gläser-Zikuda et al., 2020), são apenas um ponto de partida. Durante a recolha e análise da informação, pode ser necessário ajustá-las ou até mesmo identificar novas categorias, conhecidas como categorias emergentes (Coutinho, 2013) ou categorias indutivas (Gläser-Zikuda et al., 2020). Este processo, conforme descrito por Costa et al. (2021), permite aos investigadores construir as categorias à medida que a análise avança, sendo de carácter exploratório e possibilitando a interpretação de aspetos adicionais ou novos, ainda não abordados na teoria.

Foram elaboradas duas tabelas com as categorias e subcategorias que auxiliaram a análise de conteúdo. A Tabela 1 representa as categorias que apoiaram na análise da informação relativa às áreas de conteúdo, domínios e/ou subdomínios que os/as educadores/as de infância mencionaram que abordariam com a exploração do álbum

narrativo intitulado *Um Abraço*. Por sua vez, a Tabela 2 é referente às potencialidades descritas pelos inquiridos na exploração do álbum narrativo. Ambas foram elaboradas de acordo com as categorias pré-definidas, porém na Tabela 2 surgiu a necessidade de criar uma categoria e respetivas subcategorias emergentes, tendo em conta a análise da informação recolhida.

De modo a tornar mais célere e simples todo o processo de análise, tendo em conta que a mostra era significativa, essas tabelas foram transcritas para o programa Google Forms. Desta forma, simultaneamente, foi feita a análise de cada um dos questionários e preenchidas as respetivas tabelas no Google Forms, obtendo desta forma, as Figuras com percentagens referentes aos dados recolhidos.

**Tabela 1**

*Áreas de Conteúdo/Domínios/Subdomínios Referidos pelos/as Educadores/as de Infância para a Exploração do Álbum Narrativo Um Abraço*

Categorias (Áreas de Conteúdo)		Questionários			
		1	...	...	92
Área da Formação Pessoal e Social					
Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física				
	Domínio da Educação Artística	Subdomínio das Artes Visuais			
		Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro			
		Subdomínio da Música			
		Subdomínio da Dança			
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita				
	Domínio da Matemática				
Área do Conhecimento do Mundo					

**Tabela 2**

*Potencialidades Descritas na Exploração do Álbum Narrativo Um Abraço*

Categorias	Subcategorias		Questionários				
			1	...	...	92	
Transversalidade com as Áreas de Conteúdo	Área da Formação Pessoal e Social						
	Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física					
		Domínio da Educação Artística	Subdomínio das Artes Visuais				
			Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro				
			Subdomínio da Música				
			Subdomínio da Dança				
		Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita					
	Domínio da Matemática						
Área do Conhecimento do Mundo							
Os três momentos do PLFL	Pré-Leitura						
	Leitura						
	Pós-Leitura						
Atividades descritas no momento de Pós-Leitura	Reconto da História						
	Reflexão e Diálogo						
	Jogo/Lúdico						
	Desenvolvimento de Projetos						
	Oportunidade de discutir e decidir, em grupo, as atividades que podem ser realizadas						

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

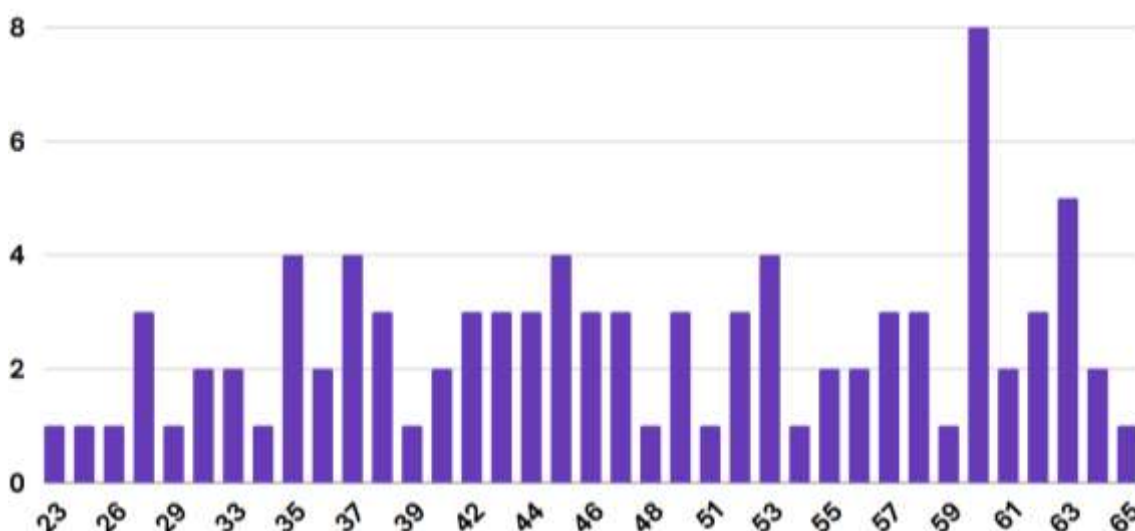
### Caracterização dos/as Educadores/as de Infância

Para dar resposta ao nosso primeiro objetivo específico, que visa caracterizar os/as educadores/as de infância, focámo-nos em quatro aspetos principais: idade dos/as profissionais, tempo de serviço, formações na área da Literatura para a Infância e hábitos de leitura.

Os dados recolhidos revelam que uma parte significativa dos/as educadores/as de infância tem idade superior a 50 anos. Em particular, verificámos que a faixa etária dos 60 anos é a que apresenta o maior número de educadores/as, com oito profissionais nesta categoria (ver Figura 1). Este facto espelha a realidade do nosso país em relação ao envelhecimento da população e do corpo docente em específico. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019), nas escolas portuguesas, aproximadamente 54% dos profissionais de educação do pré-escolar, ensinos básico e secundário têm 50 ou mais anos de idade. Assim sendo, o envelhecimento da classe docente torna-se "um dos problemas mais atuais e desafiantes que o sistema de ensino português enfrenta" (Duarte, 2021, p. 10).

**Figura 1**

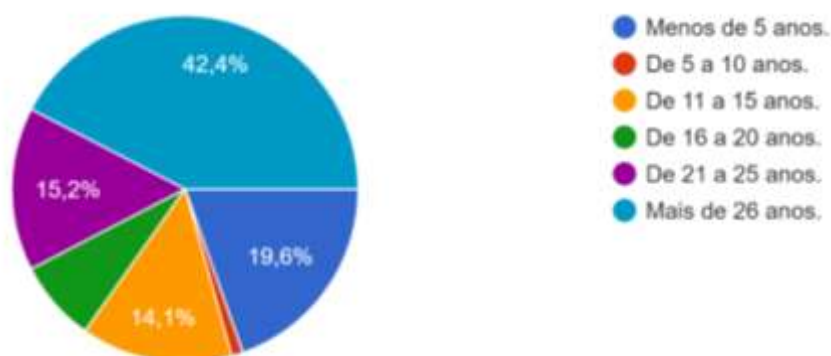
*Idade dos Inquiridos*



Relativamente ao tempo de serviço dos/as educadores/as (ver Figura 2) ao analisarmos os dados verificámos que a junção das duas últimas opções, que abrangem os/as educadores/as com 21 ou mais anos de serviço, corresponde a 57,6%, ou seja, mais de metade da amostra inquirida. Este dado é significativo, pois demonstra que a maioria dos/as educadores/as tem uma extensa experiência na área da educação infantil.

**Figura 2**

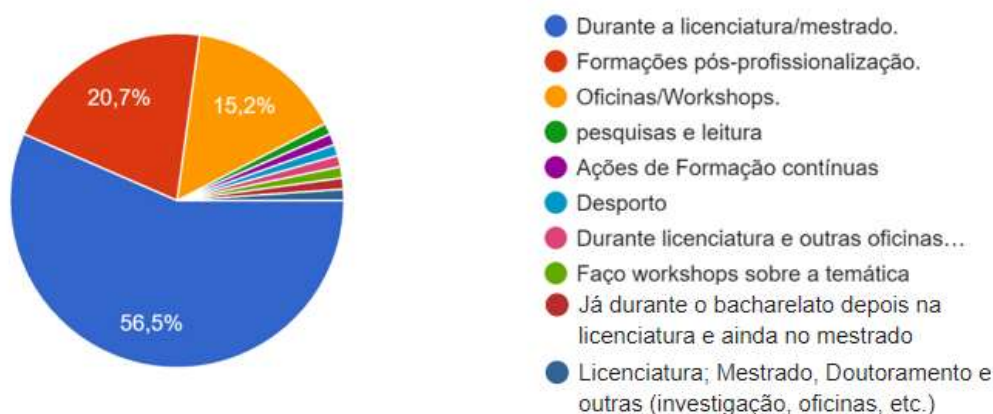
*Tempo de Serviço*



No que concerne à formação na área da Literatura para a Infância (ver Figura 3), 56,5% dos/as educadores/as de infância afirmam que a licenciatura ou o mestrado foram o único contexto em que contactaram com esta área do ponto de vista formativo.

**Figura 3**

*Formação na Área da Literatura para a Infância*



Considerando que uma grande parte dos inquiridos apresenta tempo de serviço superior a 26 anos, isso significa que, ao longo de mais de 26 anos, não houve espaço no seu percurso profissional para a aprendizagem e renovação de conhecimentos relativos à Literatura para a Infância. Esta constatação está em consonância com o estudo de Azevedo et al. (2019, p. 13), que concluiu que “os números relativos à frequência de ações de formação mostram que a maioria dos sujeitos não frequentou ações de formação.” Concordamos com estes autores quando afirmam que "tal facto poderá vir a ter reflexos nos processos de ensino e de aprendizagem em geral e no da leitura em particular" (Azevedo et al., 2019, p. 13). Estudos internacionais corroboram estas conclusões. Garet et al. (2001) destacam que programas de desenvolvimento profissional contínuos e bem estruturados têm um impacto significativo nas práticas pedagógicas dos professores e nos resultados de aprendizagem dos alunos. Colmer (2017) reforça que a formação contínua e a reflexão colaborativa são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nos contextos de educação infantil. Tais estudos evidenciam que a ausência de formação contínua pode ter impactos negativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar da própria legislação, através do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio, enfatizar que a melhoria da qualidade do ensino está intimamente ligada à necessidade dos profissionais de educação investirem na formação contínua, esta consciencialização não se apresenta expressa pela maioria dos inquiridos, pelo menos no que à área da Literatura para a Infância diz respeito. O artigo 4.º do mesmo Decreto-Lei traça diferentes alíneas que delineiam os objetivos a promover através da formação contínua, nomeadamente:

- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Martins (2012), no seu estudo sobre expectativas, motivações e necessidades de formação contínua, vai ao encontro do que é defendido na legislação ao apresentar as suas conclusões acerca da influência da formação contínua no desenvolvimento profissional, afirmando que esta formação deverá, entre outros aspetos:

proporcionar uma atualização permanente ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos; ter como finalidade principal constituir um espaço de reflexão sobre processos de melhoria da qualidade ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos; servir o desenvolvimento profissional, pois esta é a motivação principal para a sua frequência. (Martins, 2012, p. vii)

Contudo, é importante que os/as educadores/as de infância, a par dos restantes profissionais da educação, se consciencializem de que vivemos numa sociedade em permanente mudança, onde o surgimento de novos conhecimentos é rapidamente difundido e facilmente acessível a todos, estando num estado de desatualização constante (Parker, 2014). Esta frequente mudança social tem um impacto inevitável em contexto escolar e, por essa razão, é fundamental que os docentes se atualizem, acompanhando essas mesmas mudanças, “através de uma contínua atualização e renovação de saberes” (Neves, 2012, p. 15). Tal como defendem Silva e Pereira (2011, p. 548), “é necessário que os professores se comprometam com a mudança e que cooperem ativamente para que esta se efetive.”

No ano de 1986 foi considerado pela União Europeia como o Ano Europeu da Educação e Formação ao longo da vida, consolidando a relevância de uma formação contínua, onde se define como redutor e ultrapassada a visão de que a formação inicial, como um período único, é suficiente para o exercício completo das funções educativas (Parker, 2014). De acordo com Nóvoa (1992, s.p.), “a formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais.”

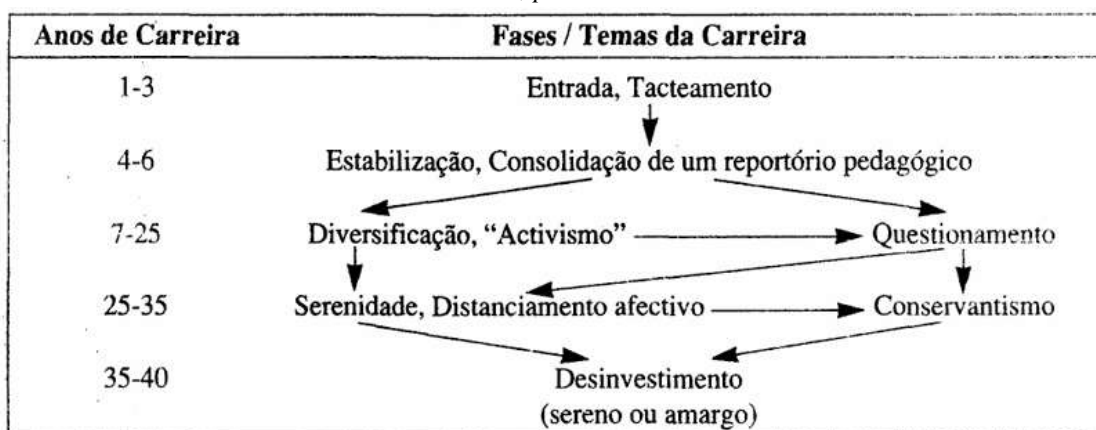
Correlacionando esta percentagem com as verificadas anteriormente, quanto aos dados relativos à idade e ao tempo de serviço, verificámos que poderá existir uma ligação

entre todos estes fatores. Estando uma grande percentagem dos/as educadores/as de infância com uma idade mais avançada e, conseqüentemente, em final de carreira, influenciará a motivação para o investimento na sua formação contínua, uma vez que, “os docentes mais velhos são os que, na maioria, se encontram em situação de *burnout*” (Duarte, 2021, p. 18). De acordo com o Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (Varela et al., 2018, p. 66), “76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional”, onde existe “uma relação fortíssima entre índice de exaustão emocional (IEE) e a idade dos docentes” (Duarte, 2021, p. 18). Moreno (2019), no seu estudo acerca das perceções dos professores sobre a (des)motivação e a (in)satisfação, define como grave a situação de Portugal quanto ao problema do mal-estar e falta de motivação dos docentes.

Ainda numa tentativa de analisar os dados em relação à formação dos/as educadores/as de infância, focando-nos na área da Literatura para a Infância, o facto de mais de metade dos inquiridos apenas ter tido contacto formativo na área da Literatura para a Infância durante a sua formação inicial, também poderá ser justificado tendo em conta as sete fases perceptíveis da carreira do professor defendidas por Huberman (1989, p. 47) (ver Tabela 3). Segundo este autor, estas fases são: entrada na carreira; estabilização; diversificação; questionamento; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; desinvestimento.

**Tabela 3**

*Fases da Carreira Docente - Michael Huberman, publicado em 1989*



É certo que estas fases são divididas tendo em conta o tempo de serviço, no entanto há que ter em consideração a individualidade de cada profissional, podendo com o mesmo

tempo de serviço, os docentes estarem em diferentes fases (Pinto, 2015). Contudo, situando os nossos inquiridos nestas fases criadas por Huberman, reiteradas por diversos outros autores, nomeadamente, Gonçalves (2009), Pinto (2015), Alves (2016) e Duarte (2021), podemos afirmar que se encontrarão numa das três fases: serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações ou desinvestimento. Sendo estas fases caracterizadas por um maior investimento por parte do docente relativamente ao seu lado pessoal, fará com que o desinvestimento profissional se evidencie.

Contrapondo esta ideia, existem também vantagens nestas fases avançadas da carreira docente. Professores no final da sua carreira possuem uma vasta experiência resultante das suas trajetórias de aprendizagem e profissionais, detendo um conhecimento abrangente acerca da sua carreira, tanto a nível de conteúdos como das necessidades de formação dos futuros profissionais (Pinto, 2015). Esta experiência acumulada pode ser um recurso valioso para a formação dos novos docentes e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

Segundo Day e Gu (2010), os professores experientes contribuem significativamente para a melhoria da qualidade do ensino devido à sua capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e adaptar estratégias educativas de forma eficaz. Além disso, Hargreaves e Fullan (2012) destacam que os professores veteranos desempenham um papel crucial como mentores, transmitindo conhecimento e competências aos professores mais jovens e promovendo uma cultura de colaboração e apoio mútuo.

Outro aspeto relevante é o contributo dos professores veteranos para o desenvolvimento curricular. De acordo com Darling-Hammond et al. (2017), a experiência destes profissionais permite uma compreensão aprofundada das necessidades dos alunos e das dinâmicas escolares, possibilitando a implementação de currículos mais ajustados e relevantes. Através da sua experiência, os professores veteranos conseguem identificar áreas que necessitam de melhoria e propor soluções baseadas em práticas já testadas e refinadas ao longo dos anos.

No entanto, é fundamental que esta experiência seja acompanhada por oportunidades de formação contínua. A formação contínua não só mantém os professores

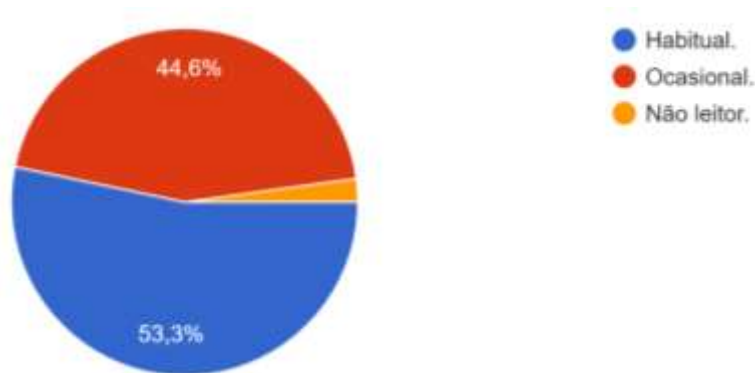
atualizados com as novas metodologias e tecnologias educativas, mas também revitaliza a sua prática pedagógica, prevenindo o desgaste profissional (Desimone, 2009). O estudo de Avalos (2011) sublinha a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores, destacando que esta formação deve ser relevante e alinhada com as necessidades reais dos docentes e das escolas.

Por fim, é fundamental criar um ambiente escolar que valorize e aproveite a experiência dos professores veteranos, incentivando a partilha de conhecimentos e a colaboração intergeracional. Assim, pode-se assegurar que a vasta experiência dos professores no final da carreira contribua de forma significativa para a melhoria da educação, beneficiando tanto os alunos como os professores em início de carreira.

Ainda tendo como objetivo caracterizar os/as educadores/as de infância, acedemos aos dados que nos fornecem informações acerca dos seus hábitos de leitura pessoal (ver Figura 4). Constatámos que mais de metade (53,3%) dos/as educadores/as se consideram leitores habituais, 44,6% consideram-se leitores ocasionais e 2,2% não leitores.

**Figura 4**

*Hábitos de Leitura Pessoal*



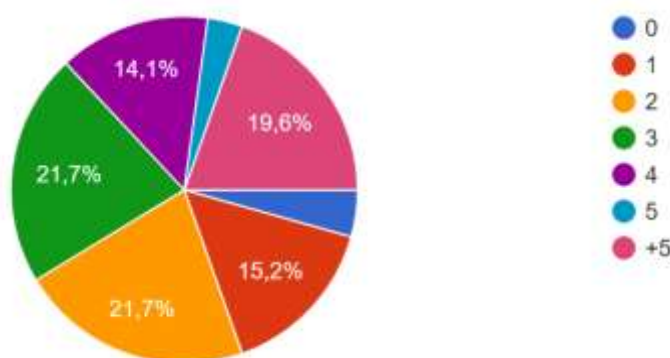
Os resultados permitem-nos concluir que quase a totalidade dos/as educadores/as de infância inquiridos possui índices de leitura pessoal bastante positivos. Podemos considerá-los como tal, uma vez que, o profissional de educação, seja ele do pré-escolar, do 1.º CEB ou próprio professor dos restantes ciclos de ensino, deve ser um leitor assíduo e um mediador entusiasta da literatura. Em virtude disso, é imprescindível que goste de ler e possua “hábitos de leitura literária, promovendo encontros com livros,

entusiasmados e entusiasmantes,” que levem as crianças a serem também elas “leitores habituais e apaixonados pela referida arte” (Pinto, 2022, p. 187).

Todavia, relativamente à questão sobre a quantidade de livros lidos nos últimos seis meses, é necessário somar quatro das seis opções de respostas (3, 4, 5 e mais de 5 livros) para alcançar uma percentagem superior a 50% (mais precisamente 58,7%) (ver Figura 5).

**Figura 5**

*Quantidade de Livros Lidos nos Últimos 6 Meses*



A promoção da leitura entre os educadores é fundamental para criar um ambiente literário rico que inspire os alunos. De acordo com Cremin et al. (2014), os professores que são leitores entusiastas são mais eficazes em transmitir esse entusiasmo aos seus alunos, influenciando positivamente os hábitos de leitura das crianças. Este efeito cascata é crucial para o desenvolvimento de competências de literacia desde tenra idade.

Além disso, Applegate e Applegate (2004) enfatizam que os professores que não gostam de ler ou que não leem regularmente têm menos probabilidade de inspirar os seus alunos a desenvolver hábitos de leitura sólidos. A leitura pessoal dos/as educadores/as é, portanto, não apenas um indicador de desenvolvimento profissional contínuo, mas também um fator fundamental para o sucesso educativo das crianças.

É igualmente importante considerar que a prática regular da leitura por parte dos/as educadores/as ajuda a manter atualizados os seus conhecimentos pedagógicos e didáticos. Conforme apontado por Guthrie e Wigfield (2000), a exposição contínua a novos materiais de leitura permite aos professores atualizar e diversificar as suas

metodologias de ensino, resultando numa abordagem mais dinâmica e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Correlacionando estas informações acerca dos hábitos de leitura dos/as educadores/as de infância e a quantidade de livros lidos pelos mesmos nos últimos seis meses, realizámos a análise destas categorias estabelecidas no nosso questionário (ou seja, Leitores Habituais, Leitores Ocasionais e Não Leitores), baseando-nos no estudo de Yubero et al. (2014). Contudo, preferimos focar-nos na adaptação realizada por Pinto (2022), onde, de entre vários aspetos, classifica cada uma das categorias segundo a frequência leitora dos inquiridos. Desta forma, consideramos Leitores Habituais aqueles que leem literatura e já leram no mínimo cinco ou mais livros nos últimos seis meses; Leitores Ocasionais os que leem literatura e leram entre três a quatro livros nos últimos seis meses; e Não Leitores os que não leem literatura e no máximo leram um livro nos últimos seis meses.

Constatámos, portanto, que existem dados um pouco contraditórios acerca do que nos afirmam os/as educadores/as quanto aos seus hábitos de leitura e a quantidade de livros lidos. Apesar de 53,3% dos inquiridos se classificarem como Leitores Habituais, apenas 22,9% afirmam ter lido cinco ou mais livros nos últimos seis meses. Também no que concerne aos Leitores Ocasionais, 44,6% considera que está integrado nesta categoria, no entanto, a percentagem diminui para 35,8% quando se considera a quantidade de livros lidos nos últimos seis meses. Quanto à percentagem de inquiridos que se considera Não Leitor, temos apenas 2,2%, contudo, 19,5% afirmam ter lido no máximo um livro, ou mesmo nenhum, nos últimos seis meses. Poderíamos voltar ao estudo original de Yubero et al. (2014) para atribuímos uma nova categoria referente a Falsos Leitores que, neste caso, seriam os que afirmam ter lido dois livros nos últimos seis meses, o que corresponde a uma percentagem de 21,7%. Salientamos que a maior parte destes, na questão quanto aos hábitos de leitura, se caracterizaram como Leitores Ocasionais.

Estes dados fortalecem a necessidade de investimento, nomeadamente no ensino superior, com alunos que serão os futuros promotores da leitura emergente e do gosto pela leitura nas crianças. Contudo, para tal, o/a educador/a terá de ser ele próprio um leitor assíduo, atento, em permanente atualização, curioso, crítico, interventivo, que não atenda

somente à sua formação institucional, mas que seja capaz de criar uma consciência crítica e social na escola e para além dela (Azevedo et al., 2019, p. 15).

A criação do Plano Nacional de Leitura (2006) vem no seguimento desse esforço de proporcionar uma “resposta institucional à preocupação quanto aos níveis de literacia da população, em particular nos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Pereira, 2022, p. 35), tentando colmatar o decréscimo dos hábitos de leitura em Portugal. Só um/a educador/a que atribui o grau de importância devido à leitura, olhando para este ato como um hábito e um ato prazeroso, “poderá responder às exigências destes tempos, já que os níveis de leitura de um país estão em consonância com a importância social que se dá a esta atividade” (Azevedo et al., 2019, p. 15).

Não nos podemos esquecer que este profissional (a par com a família) será o mediador do contacto da criança com a literatura, assumindo uma função verdadeiramente importante, pois

é o elemento que faculta a vinculação entre os livros e os primeiros leitores, de modo a propiciar e a facilitar a comunicação mútua, uma vez que o mediador será o primeiro leitor, aquele que seleciona as obras, e terá o papel de concertar as estratégias que promovam essas leituras, sendo o leitor infantil e/ou juvenil o segundo leitor. (Martins & Azevedo, 2016, p. 51)

Por essa razão, é importante que os/as educadores/as de infância, assim como todos os outros profissionais de educação, sejam apaixonados pela leitura para que possam transmitir nas suas práticas essa mesma paixão. Tal como refere Resnick (2020, p. 66) “quando as pessoas trabalham em projetos pelos quais são apaixonadas, se dispõem a mergulhar e a se aprofundar.”

Miller e McKenna (2016) destacam que a formação contínua dos professores em literacia é essencial para melhorar os resultados de leitura dos alunos, uma vez que os professores que leem regularmente e que estão bem formados em literacia são mais eficazes em inspirar os alunos a ler. Gambrell (2015) enfatiza que a motivação para a leitura nas crianças está diretamente ligada ao entusiasmo e aos hábitos de leitura dos/as educadores/as. Profissionais que demonstram paixão pela leitura e que integram a leitura nas suas práticas pedagógicas diárias conseguem influenciar positivamente os hábitos de leitura dos seus alunos.

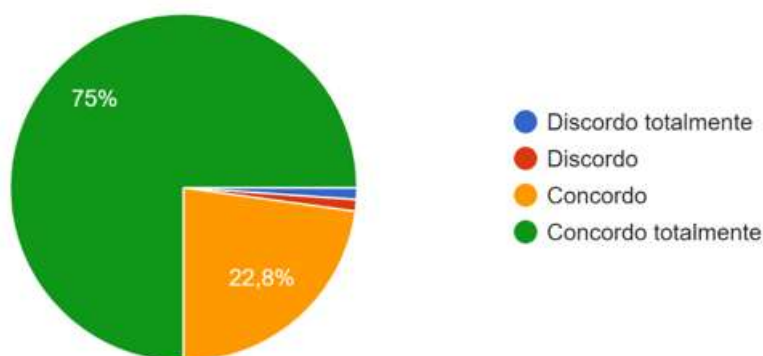
## Identificar a Eventual Existência de Oportunidades de Utilização do Álbum Narrativo nas Práticas dos/as Educadores/as de Infância

Relativamente à análise do segundo objetivo específico deste trabalho, que pretende identificar a eventual existência de oportunidades de utilização do álbum narrativo nas práticas dos/as educadores/as de infância, foram analisadas respostas a questões que pretendem, sobretudo, identificar espaços, tipos de livros e momentos específicos de acesso das crianças aos mesmos. Os dados recolhidos mostram que quase a totalidade dos inquiridos concordam de alguma forma com a integração de álbuns narrativos na sua prática pedagógica, totalizando 94,5%, sendo que 54,3% concordam totalmente e 40,2% concordam.

No que se refere à questão da existência de um espaço dedicado aos livros na sala de aula (ver Figura 6), 75% dos/as educadores/as de infância dizem concordar totalmente, 22,8% concordam e os restantes 2,2% são divididos entre as opções “Discordo” e “Discordo Totalmente”. Torna-se claro que os inquiridos partilham da opinião de que a existência de um espaço de leitura na sala do pré-escolar é fundamental, talvez pelo facto de o considerarem como um espaço “capaz de suscitar prazer, encantamento, envolvimento, bem como capaz de atrair leitores e produzir futuros leitores” (Pontes & Azevedo, 2009, p. 69).

**Figura 6**

*Existência de um Espaço Destinado aos Livros na Sala*



A importância de um espaço dedicado à leitura na sala é corroborada por Morrow (2003) e Neuman e Celano (2012), argumentando que a criação de ambientes ricos em livros e material de leitura nas escolas têm um impacto significativo no desenvolvimento

das competências de literacia das crianças. Assim sendo, estes ambientes não só devem incluir uma variedade de livros, mas também devem ser espaços onde as crianças se sintam confortáveis e motivadas para explorar e interagir com os textos.

Pontes e Azevedo (2009) são bastante expressivos ao definirem o valor incontornável deste espaço dedicado à leitura, defendendo que permite estabelecer uma

relação do conceito de leitura com o espaço onde esta vai ser desenvolvida, passamos a caracterizá-lo como um local, lugar repleto de significado, entusiasmo, motivação para ler; verdadeiro lugar de diálogo entre leitor e texto, entre leitor e leitor; espaço de caça a possíveis leitores; local agradável, sedutor, viabilizador das leituras diversas; lugar de encanto, magia, onde se pode imaginar ou sonhar (...). (p. 70)

A disponibilidade de álbuns narrativos nestes espaços pode incentivar a imaginação e a criatividade, elementos essenciais no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Arizpe & Styles, 2016). Este recurso promove não apenas a literacia, mas também a compreensão cultural e a empatia. Nikolajeva e Scott (2001) argumentam que os álbuns narrativos ajudam as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda de diferentes perspetivas e culturas, promovendo um sentido de empatia e inclusão. Estes livros, através das suas narrativas visuais e textuais, oferecem uma plataforma para discussões sobre diversidade e valores sociais, o que é crucial numa sociedade cada vez mais multicultural.

A integração dos álbuns narrativos nas práticas pedagógicas também se alinha com as recomendações de formação contínua para educadores. Fisher et al. (2010) e McGee e Richgels (2012) enfatizam que a formação de professores deve incluir estratégias para a utilização eficaz de diferentes tipos de literatura para a infância, incluindo álbuns narrativos, para melhorar as práticas de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos. A formação contínua deve auxiliar os/as educadores/as na seleção de livros apropriados e a criar atividades que promovam a interação das crianças com os textos de maneira significativa e envolvente.

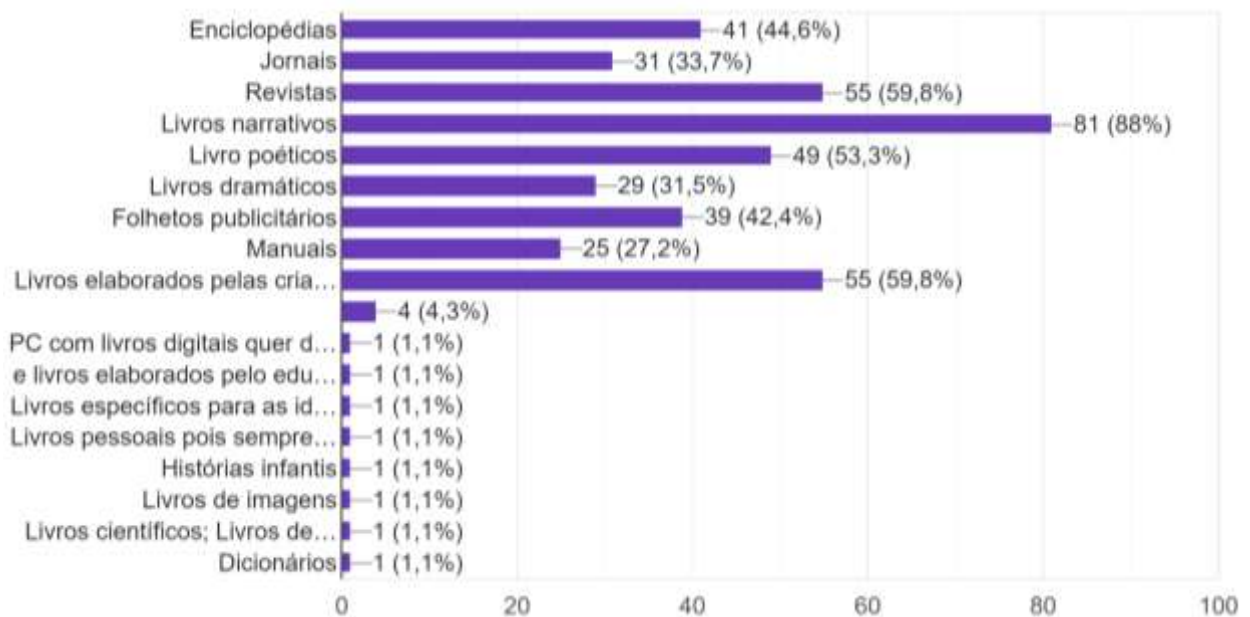
Deste modo, a criação e manutenção de espaços de leitura nas salas, combinados com a formação contínua dos educadores sobre o uso de álbuns narrativos, são essenciais para promover uma cultura de leitura e aprendizagem rica e inclusiva desde a infância.

Estes espaços e práticas pedagógicas não só incentivam o desenvolvimento da literacia, mas também o crescimento pessoal e social das crianças.

Os inquiridos que concordaram de alguma forma com a questão anterior foram questionados sobre o tipo de livros para a infância ou outra literatura existente nesse espaço (ver Figura 7). Das opções de resposta, a que obteve maior percentagem foi a correspondente aos "Livros narrativos" com 88%. Numa ordem decrescente, seguem-se os "Livros elaborados pelas crianças" e as "Revistas", com 59,8% dos/as educadores/as a referirem que estes fazem parte integrante do espaço destinado aos livros na sua sala de aula.

**Figura 7**

*Livros e Literatura Existente no Espaço*



Segundo as OCEPE, deve existir no contexto pré-escolar uma diversidade de oferta, para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outros tipos de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças (Silva et al., 2016, p. 67).

Entre estas ofertas, destaca-se a utilização de álbuns narrativos nas práticas pedagógicas como uma estratégia eficaz para promover a literacia emergente. Segundo

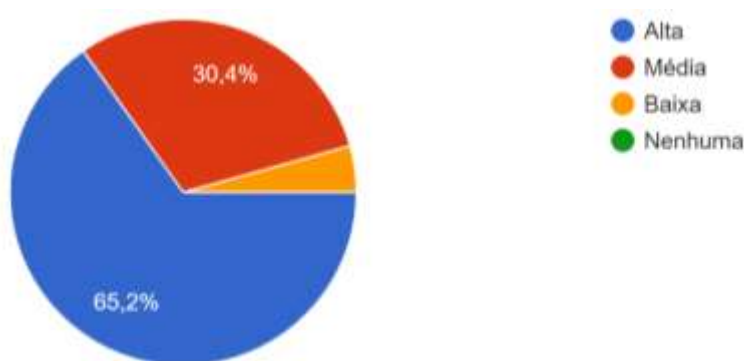
Sipe (2008), os álbuns narrativos oferecem uma combinação única de texto e imagem que pode captar a atenção das crianças e facilitar a compreensão de histórias complexas. Estes livros são particularmente eficazes para desenvolver a narrativa visual e a literacia visual, habilidades essenciais na sociedade contemporânea.

Outro estudo de Arizpe e Styles (2016) sublinha que a interação com álbuns narrativos permite às crianças desenvolverem competências críticas, como a capacidade de interpretar e analisar imagens, compreender sequências narrativas e reconhecer diferentes perspetivas culturais. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Desta feita, podemos afirmar que os livros narrativos, nos quais se incluem os álbuns narrativos, são claramente um género literário a que os/as educadores/as de infância atribuem um lugar de destaque nos seus espaços de leitura. Este facto pode ser atribuído à consciencialização dos docentes acerca do enorme potencial do álbum narrativo, bem como à receptividade que as crianças manifestam quando contactam com este género. De acordo com as respostas dos inquiridos, esta receptividade é classificada na sua maioria como “Alta” (ver Figura 8).

**Figura 8**

*Grau de Recetividade das Crianças aos Álbuns Narrativos*



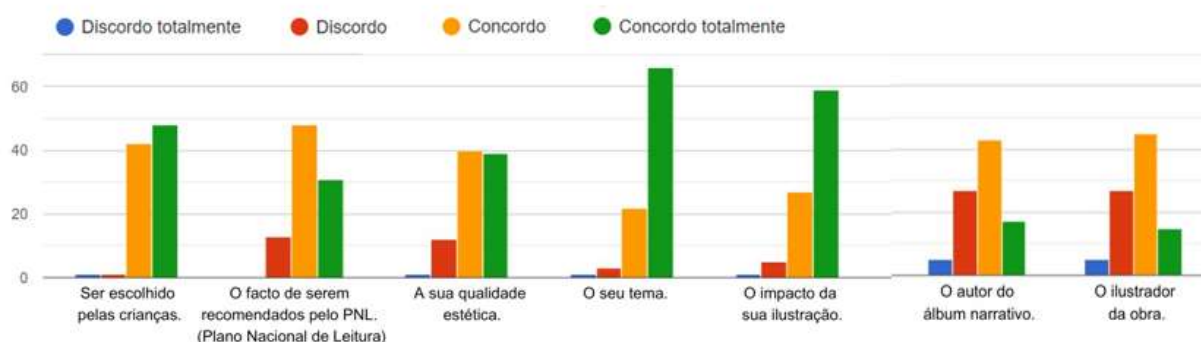
Se assim for, significa que os/as educadores/as vão ao encontro dos gostos e interesses do grupo, assumindo-se este último critério como fundamental na escolha do álbum narrativo.

## Reconhecer os Critérios que os/as Educadores/as de Infância Consideram na Escolha do Álbum Narrativo

Neste momento, podemos procurar dar resposta ao objetivo específico de reconhecer os critérios que os/as educadores/as de infância consideram no momento da escolha do álbum narrativo (ver Figura 9). O critério relacionado com a escolha das crianças é um dos três critérios mais evidenciados pelos/as educadores/as, com a opção “Concordo totalmente” (48 educadores/as).

**Figura 9**

*Critérios Considerados na Escolha do Álbum Narrativo*



Macedo e Soeiro (2009) referem que a escolha das leituras fornecidas ao grupo de crianças em contexto pré-escolar deve ser realizada com cuidado. Segundo estes autores, para além dos/as educadores/as se poderem apoiar na lista disponibilizada pelo PNL, indo ao encontro da faixa etária em questão, existem outros critérios mais abrangentes que devem ser tidos em conta na hora de eleger a obra. Entre esses critérios estão o interesse e as características do grupo. Este momento é fundamental, pois a educação literária tem como base a escolha dos livros que selecionamos para apresentar às crianças (Pereira & Balça, 2018).

Batista et al. (2023, p. 208) defendem que “a escola tem o desafio de planear práticas pedagógicas que considerem o seu público-alvo e os seus interesses, visando auxiliar o estudante a criar uma boa relação com a leitura desde a mais tenra idade”. Este enfoque na escolha de livros que reflitam os interesses das crianças é essencial para promover o gosto pela leitura e desenvolver competências de literacia.

De acordo com Cremin et al. (2014), os/as educadores/as que envolvem as crianças na seleção de livros criam um ambiente de leitura mais motivador e significativo. Esta prática não só aumenta o interesse das crianças pela leitura, mas também estimula a desenvolver uma ligação emocional com os livros.

Kiefer (2010) sugere que os álbuns narrativos devem ser escolhidos não apenas pelo conteúdo textual, mas também pela qualidade das ilustrações, pois estas desempenham um papel crucial na interpretação da história pelas crianças. Segundo Pantaleo (2014), os álbuns narrativos estimulam a imaginação das crianças, em que a combinação de texto e imagem nos álbuns narrativos facilita a compreensão e a retenção das histórias, tornando a leitura uma experiência mais rica e envolvente.

Segundo Ghosn (2013), a seleção de livros que abordam temas culturais e sociais diversos é igualmente importante. Livros que refletem a diversidade cultural e promovem a inclusão ajudam as crianças a compreender e respeitar diferentes perspetivas, o que é vital num mundo globalizado. Esta abordagem não só enriquece a experiência de leitura, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Por fim, a formação contínua dos educadores é essencial para garantir que eles estejam bem preparados para selecionar e utilizar álbuns narrativos de forma eficaz. De acordo com Beck e McKeown (2001), programas de formação que incluem estratégias para a avaliação e a escolha de livros adequados ajudam os professores a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e a melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Portanto, reconhecer e aplicar critérios bem definidos na escolha de álbuns narrativos é fundamental para a promoção de uma educação literária de qualidade. A participação das crianças na seleção, a consideração da qualidade textual e visual dos livros, a inclusão de temas diversos e a formação contínua dos educadores são elementos-chave para criar um ambiente de leitura estimulante e inclusivo nas salas de aula de educação pré-escolar.

A opção "Discordo totalmente" não é muito expressiva nesta questão, revelando que os/as educadores/as consideram que, entre o leque variado de opções, a maioria ia ao encontro das suas visões. No entanto, os critérios relacionados com o autor e o ilustrador

da obra são os mais selecionados com "Discordo totalmente", mas com apenas cinco dos/as educadores/as a considerarem estes critérios menos relevantes. É de salientar que o critério relativo ao facto de ser recomendado pelo PNL não foi selecionado com "Discordo totalmente" por nenhum dos respondentes. Este facto faz-nos acreditar que estes/as educadores/as corroboram o que é defendido por Balça e Costa (2017, p. 204), ao encarar o PNL como um projeto que veio fornecer um grande auxílio para que a literatura, incluindo o género narrativo, ganhe "mais força e vitalidade dentro da escola e dentro da sala de aula.”

Relativamente aos critérios relacionados com o tema e o impacto das ilustrações, os/as educadores/as assumem uma posição significativa ao concordarem plenamente com estes critérios (66 e 59 educadores/as, respetivamente). Mourato (2009) considera que estes são dois dos critérios a ter em conta na seleção do álbum narrativo. Segundo a autora, o conteúdo deverá estar ligado a diversas temáticas relacionadas com os problemas emergentes do grupo.

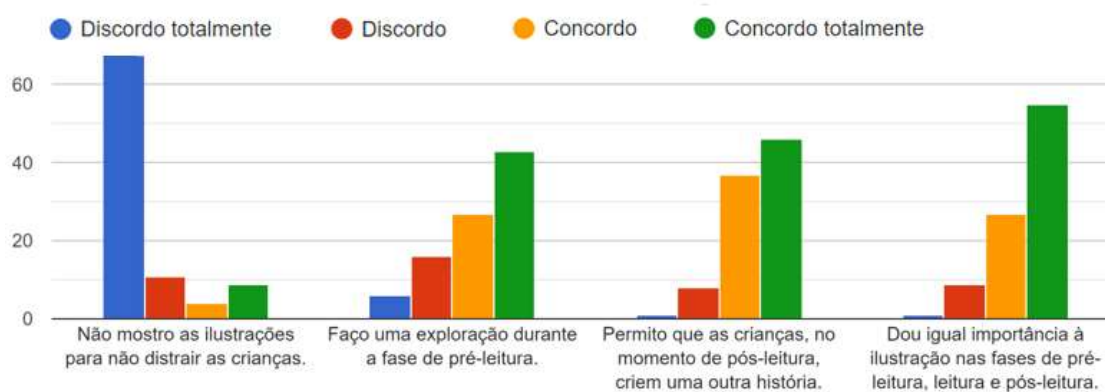
Porém, devemos ter em conta não só o conteúdo narrativo, mas também os elementos pictóricos, ou seja, o texto icónico, uma vez que ambos assumem uma dependência evidente na produção de significados (Macedo & Soeiro, 2009). Souza e Guito (2010) reforçam que estes dois constituintes do livro, o texto icónico e o texto narrativo, permitem fazer inferências de modo a encontrar significados. Martins e Silva (2020, p. 99) fortalecem a importância progressiva atribuída ao texto icónico, assegurando que este começa a alcançar o “estatuto de primazia.” Os/as educadores/as inquiridos/as acabam por demonstrar partilhar da mesma opinião, ao entenderem que o texto icónico é um critério bastante relevante na escolha do álbum narrativo.

Aquando do preenchimento do questionário, os/as educadores/as de infância tinham de se posicionar nesta questão relacionada com os critérios a ter em conta na escolha do álbum narrativo numa escala de 1 a 4, onde 1 significa "Discordo totalmente" e 4 "Concordo totalmente". No entanto, também podiam apresentar outros critérios que considerassem relevantes. Destacamos que a maior parte das respostas iam ao encontro das categorias já estabelecidas no questionário, salientando-se duas respostas adicionais: "estar de acordo com a faixa etária das crianças" e "a editora; a componente peritextual (formato, projeto gráfico, título, etc.); a relação texto-imagem".

Ainda no seguimento da relevância do texto icónico como um dos critérios mais seleccionados pelos/as educadores/as de infância para a escolha do álbum narrativo, podemos analisar a forma como os/as educadores/as de infância fazem uso do mesmo (ver Figura 10). A pesquisa de Van der Pol et al. (2010) sugere que a incorporação de elementos visuais nos textos narrativos não só capta a atenção das crianças, mas também melhora a sua compreensão e retenção da informação. Esta abordagem, conforme evidenciada pelos/as educadores/as inquiridos/as, revela-se eficaz no contexto pedagógico, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

**Figura 10**

*Exploração do Texto Icónico*



Através da análise das respostas dos/as educadores/as, torna-se evidente que, de uma forma geral, estes atribuem uma importância relevante ao texto icónico. A opção “Concordo totalmente” foi a mais seleccionada quanto às categorias: “Faço uma exploração durante a fase de pré-leitura”; “Permito que as crianças, no momento de pós-leitura, criem uma outra história”; “Dou igual importância à ilustração nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.” Nesta última opção foi mais evidente essa opinião, com 55 educadores/as a concordarem totalmente.

Sendo estas três fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura – parte integrante do PLFL, podemos deduzir que, de forma consciente ou inconsciente, os/as educadores/as de infância têm em consideração este programa nas suas práticas pedagógicas. Ao explorarem o texto icónico na fase de pré-leitura, os profissionais dão espaço à imaginação e à criatividade, permitindo às crianças produzir inferências sobre o conteúdo da história e, ao mesmo tempo, motivando-as para a escuta (Lopes, 2009).

Rigolet (2009, p. 12) defende que “é a ilustração da capa que detém em primeiro lugar o nosso olhar e prende – ou não – o nosso coração, fazendo com que se leia então o título, se folheie...”. A atribuição de importância ao texto icónico também nas restantes fases da leitura fortalece a ideia de que este é um dos elementos presentes no álbum narrativo com elevado valor que os/as educadores/as de infância inquiridos demonstram conhecer e privilegiar.

Faria (2010) refere que é fulcral que os/as educadores/as se apropriem de forma segura da relação texto/imagem do álbum narrativo que pretendem trabalhar antes de o apresentarem às crianças. Santos (s.d.) reforça que o texto icónico tem uma implicação considerável na formação do sujeito-leitor, pois através dele a criança é capaz de interpretar e produzir ideias coerentes em relação ao texto. Também Junça (2016) enfatiza que, ao promover o contacto da criança com diferentes tipos de linguagem, relacionadas com a vertente textual e a ilustração, contribui para a construção da sua identidade enquanto leitor.

O facto dos/as educadores/as darem espaço à criança para recontar a história à sua maneira ou criar uma história a partir do texto icónico, sublinha a ideia de que “a ilustração nunca se limita estritamente ao plano, mas conta com a nossa imaginação para criar o que falta e, assim, o “não representado” passa a ter tanta ou mais importância do que o representado” (Rigolet, 2009, p. 13).

Este valor incontornável do texto icónico é defendido também por Nunes et al. (2014, s.p.), ao afirmarem que “as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor das obras, sendo um aspeto visual que tanto atrai as crianças pela sua beleza quanto ajuda a contar a história”, como tal, deve ser um elemento pelo qual os mediadores devem ter elevada consideração. Os mesmos autores referem ainda que a compreensão da leitura depende não só da palavra, mas de um processo mais abrangente que inclui a imagem, o que enfatiza a necessidade e a relevância de formar, desde cedo, leitores de imagens.

Oliveira (2008) vai ao encontro desta ideia, classificando como inadequada a forma como se prioriza a aprendizagem das palavras como o único processo de alfabetização. Segundo este autor:

Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, além de cidadãos mais críticos e participativos diante de todo o universo icónico que nos cerca. A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças. (Oliveira, 2008, p. 29)

Talvez, desta forma, fosse mais simples formar leitores competentes, uma vez que esta aptidão exige “experiência, sentimentos e as capacidades de ver o visível e, também, o invisível” (Nunes et al., 2014, s.p.).

Quanto à opção “Não mostro as ilustrações para não distrair as crianças”, os/as educadores/as de infância responderam, quase de forma unânime, selecionando “Discordo totalmente”, levando-nos a crer que, durante a sua prática pedagógica, priorizam o texto icónico, atribuindo-lhe um valor relevante também na fase da leitura.

Bento e Balça (2016), no seu artigo intitulado “Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico”, apresentam, através de uma investigação-ação vivenciada por crianças de educação pré-escolar e do 1.º ano do 1.º CEB, exemplos de atividades baseadas no PLFL, em que mostram o texto icónico às crianças, sempre tendo em conta os seus objetivos em cada um dos momentos.

Segundo estas autoras (2016, p. 90), ao mostrarem as imagens também durante o momento de leitura, as crianças, intuitivamente, “puderam compreender que o texto icónico pode antecipar o texto verbal e que ambos se complementam, isto é, que ambos contam a história.” Além disso, faz com que estas se impliquem e se sintam parte integrante deste momento, pois permite-lhes “participar no momento de leitura através de predições da narrativa pelo texto icónico” (Bento & Balça, 2016, p. 93). Será a partir da oportunidade de participarem nos mesmos que as crianças compreenderão de forma direta a existência de complementaridade entre o texto icónico e o texto verbal (Bento & Balça, 2016).

### **Aferir as Áreas de Conteúdo Trabalhadas pelos/as Educadores/as Durante as suas Práticas**

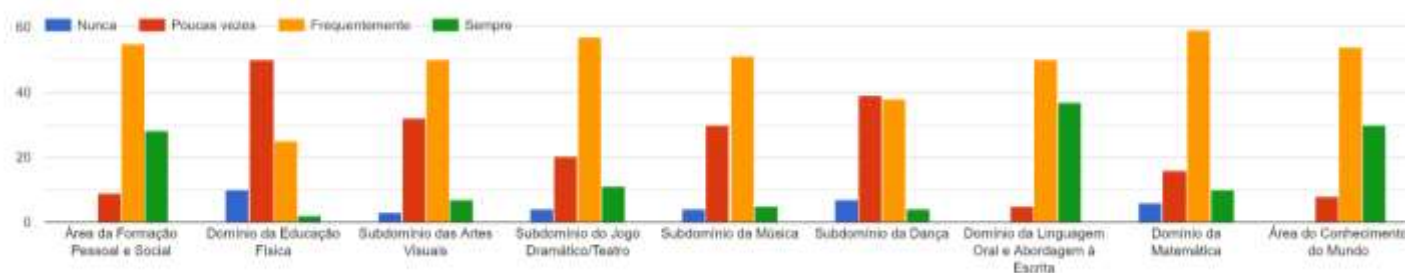
Ao responder ao segundo objetivo específico deste trabalho, constatámos que a maioria dos/as educadores/as de infância inquiridos concorda com a integração do álbum

narrativo nas suas práticas. Importa agora aferir as áreas de conteúdo trabalhadas pelos/as educadores/as durante as suas práticas ao utilizarem o álbum narrativo. Para obter resposta a este objetivo específico, questionámos os/as educadores/as relativamente às áreas de conteúdo e à frequência com que integram os álbuns narrativos na prática pedagógica.

Os resultados indicam que os/as educadores/as de infância utilizam os álbuns narrativos de forma transversal nas suas práticas pedagógicas, abrangendo diversas áreas de conteúdo (ver Figura 11).

**Figura 11**

*Frequência com que Relaciona o Álbum Narrativo com as Diversas Áreas das OCEPE*



Segundo Evans (2009), os álbuns narrativos podem ser integrados eficazmente em várias disciplinas, incluindo literatura, ciências sociais, artes visuais e até matemática. Esta abordagem interdisciplinar não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também ajuda a desenvolver múltiplas competências nas crianças.

Além disso, Serafini (2014) argumenta que os álbuns narrativos são particularmente eficazes na promoção da literacia visual e textual, facilitando a compreensão de conceitos complexos através da combinação de texto e imagem. Esta integração de multimodalidades é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo-lhes construir significados de forma mais profunda e abrangente.

Na área das ciências sociais, Ozturgut (2011) destaca que os álbuns narrativos podem ser utilizados para introduzir temas culturais e históricos, promovendo a empatia e a compreensão intercultural. Ao exporem as crianças a diferentes perspetivas e contextos culturais, os/as educadores/as podem fomentar uma maior consciência social e crítica.

Através da análise das respostas dos inquiridos, verificámos que todas as áreas de conteúdo, ou seja, Área da Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação, incluído nesta última os Domínios e Subdomínios que estão subjacentes, foram contempladas com a opção “Sempre” pelo menos uma vez. Seguindo uma ordem decrescente, podemos identificar 37 educadores/as a afirmarem integrar “Sempre” o álbum narrativo com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, 30 com a Área do Conhecimento do Mundo, 28 com a Área da Formação Pessoal e Social, 11 com o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, 10 com o Domínio da Matemática, 7 com o Subdomínio das Artes Visuais, 5 com o Subdomínio da Música, 4 com o da Dança e apenas 2 com o Domínio da Educação Física. A opção “Frequentemente” está presente em quase todas as áreas/domínios/subdomínios, com exceção do Domínio da Educação Física e do Subdomínio da Dança, em que a opção “Poucas vezes” se sobrepõe, com mais evidência na primeira.

É importante destacar que cinco educadores/as de infância referiram que interligam o álbum narrativo com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita “Poucas vezes”. Tal como temos vindo a verificar através do nosso enquadramento teórico, nomeadamente a partir da análise dos documentos orientadores, essa relação é intrínseca.

Relativamente à opção “Nunca”, esta não consta em algumas das áreas/domínios/subdomínios, como a Área da Formação Pessoal e Social, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área do Conhecimento do Mundo.

A conclusão obtida através desta análise permite-nos concordar com Loureiro e Rodrigues (2008, p. 430), quando afirmam que a Literatura para a Infância, e em particular os álbuns narrativos, “são um recurso vasto e riquíssimo de ideias para criar situações de aprendizagem de natureza multidisciplinar.”

As próprias OCEPE realçam a necessidade de todas as áreas serem “abordadas de forma integrada e globalizante”, sendo a sua definição uma “referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação” (Silva et al., 2016, p. 10). O álbum narrativo pode ser um recurso facilitador dessa ligação.

Magalhães (2021), no seu relatório intitulado *A literatura para a infância como promotora das aprendizagens de Estudo do Meio*, conclui que a literatura para a infância, onde se insere o álbum narrativo, pode estar interligada com o Estudo do Meio e com as restantes áreas. A autora afirma que a leitura de diferentes obras de qualidade da literatura para a infância é uma excelente estratégia pedagógica “enquanto forma de desenvolver competências essenciais nas crianças, bem como de adquirir conhecimentos e aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares” (Magalhães, 2021, p. 34). Reforça ainda que estas obras podem ser consideradas instigadoras para a abordagem de diversos conteúdos curriculares.

Na área das artes visuais, Burton (2007) argumenta que os álbuns narrativos incentivam a criatividade e a expressão artística, permitindo que as crianças explorem diferentes técnicas de ilustração e desenvolvam competências artísticas.

A partir da análise da Figura 11, obtemos informações relevantes para responder a este objetivo específico que pretende “aferir as áreas de conteúdo trabalhadas pelos/as educadores/as durante as suas práticas”, mas também para responder ao último objetivo do nosso trabalho, ou seja, “verificar quais os benefícios identificados pelos/as educadores/as na utilização do álbum narrativo como recurso didático”. Ao correlacionarmos estas informações com as que analisaremos posteriormente, poderemos realizar uma análise mais profunda e rigorosa da forma transversal como os/as educadores/as trabalham com o álbum narrativo nas suas práticas pedagógicas.

### **Verificar quais os Benefícios Identificados pelos/as Educadores/as na Utilização do Álbum Narrativo como Recurso Didático**

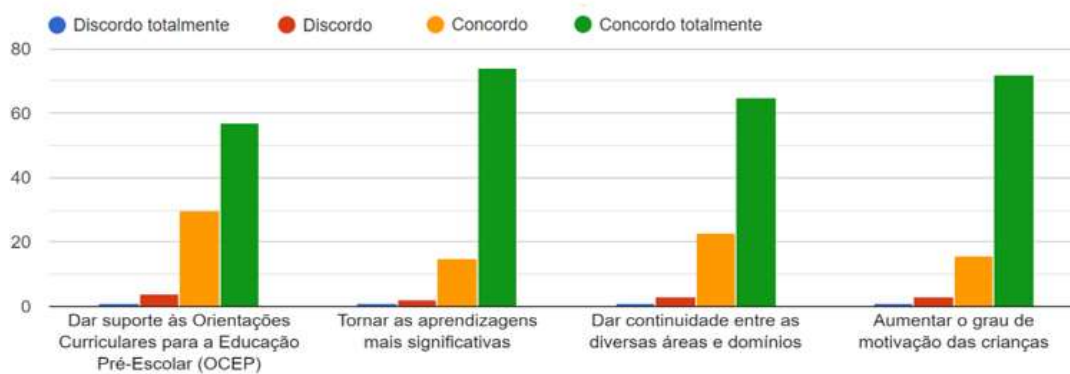
Para responder ao último objetivo específico, que visa verificar os benefícios identificados pelos/as educadores/as na utilização do álbum narrativo como recurso didático, várias respostas foram analisadas, incluindo as razões para a utilização do álbum narrativo nas suas práticas; o recurso prioritário no momento de leitura do álbum narrativo (livro físico ou recursos tecnológicos); o grau de receptividade das crianças a este recurso didático; a seleção de diversas opções relativamente aos benefícios proporcionados pelo contacto da criança com o álbum narrativo; bem como as descrições presentes na parte III do questionário de exemplos de exploração do álbum narrativo intitulado *Um Abraço*.

Todas estas informações permitiram responder a este objetivo específico e, conseqüentemente, à questão da investigação.

A maior parte dos/as educadores/as de infância foi unânime na atribuição do ponto 4 da escala apresentada, correspondente a "Concordo totalmente", para todas as opções indicadas como razões para a utilização do álbum narrativo nas suas práticas, sendo elas: “dar suporte às OCEPE”, “tornar as aprendizagens mais significativas”, “dar continuidade entre as diversas áreas e domínios” e “aumentar o grau de motivação das crianças” (ver Figura 12).

**Figura 12**

*Razões para a Utilização do Álbum Narrativo nas Práticas dos/as Educadores/as de Infância*



Segundo Short et al. (2000), os álbuns narrativos facilitam a construção de significados complexos através da integração de texto e imagem, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente. Esta abordagem multimodal não só capta a atenção das crianças, mas também apoia o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

Albers e Harste (2007) destacam que os álbuns narrativos são ferramentas poderosas para promover a literacia visual e textual, permitindo às crianças explorar narrativas de forma criativa e crítica. A interação com os elementos visuais dos álbuns narrativos ajuda a desenvolver a capacidade de análise e interpretação, competências essenciais para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Outra vantagem significativa dos álbuns narrativos é o aumento da motivação das crianças para a leitura. Sipe (2008) argumenta que os álbuns narrativos, pela sua natureza lúdica e visualmente apelativa, são particularmente eficazes em captar o interesse das crianças e incentivá-las a envolverem-se ativamente no processo de leitura. Esta motivação é crucial para o desenvolvimento de hábitos de leitura sólidos e duradouros.

Contudo, nesta questão foi dada a oportunidade para os/as educadores/as mencionarem outras razões que considerassem importantes para a utilização do álbum narrativo como recurso didático. Uma vez que o número de respostas foi significativo, e por considerarmos que todas elas vão ao encontro dos benefícios da utilização deste recurso, a par das razões já referidas anteriormente, procedemos à organização dos dados para a sua análise, conforme se apresenta na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Outras Razões para a Utilização do Álbum Narrativo nas Práticas dos/as Educadores/as*

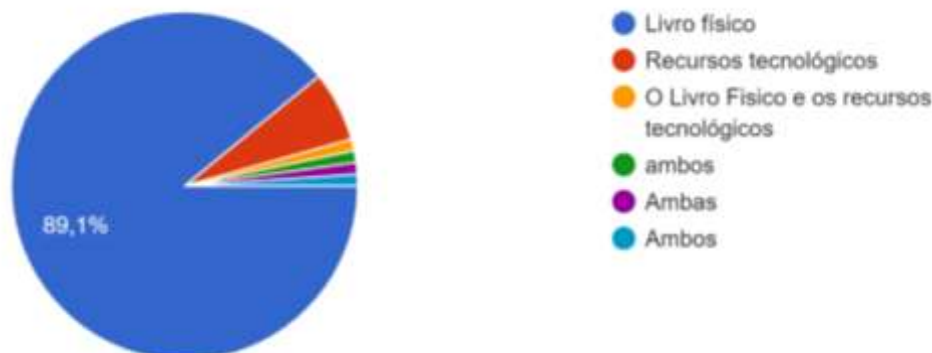
<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de razões para a utilização do álbum narrativo nas práticas pedagógicas</b>
<b>Promover o desenvolvimento do gosto pela leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar hábitos e o gosto pela leitura desde tenra idade;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da Linguagem e da Expressão/Comunicação Oral;</li> <li>• Promover o desenvolvimento de competências precoces de literacia (verbal-visual).</li> </ul>
<b>Promover o respeito pelo livro (objeto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o contacto com registos verbais e plásticos originais e diversificados;</li> <li>• Valorizar a informação em suporte de papel;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a responsabilidade pelo manuseamento do álbum narrativo;</li> <li>• Promover o desenvolvimento do gosto/sentido estético e do prazer pelos livros.</li> </ul>
<b>Simplesmente por prazer/lúdico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por simples prazer;</li> <li>• Valorizar o lúdico.</li> </ul>
<b>Estimular o imaginário, criatividade e concentração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a imaginação/criatividade/concentração da criança;</li> <li>• Aumentar a concentração da criança;</li> <li>• Suportar a criatividade e o imaginário.</li> </ul>

Sendo que todas as categorias criadas vão ao encontro das potencialidades do álbum narrativo como recurso na prática dos/as educadores/as de infância, as quais foram, de alguma forma, já especificadas neste trabalho, consideramos importante destacar a categoria referente ao livro físico. Correlacionando esta informação com a obtida a partir da resposta à questão sobre os recursos prioritários na leitura de álbuns narrativos, torna-se evidente que estes profissionais atribuem uma importância significativa a este recurso. Apurámos que 89,9% dos/as educadores/as de infância responderam que priorizam o livro físico, ao qual podemos juntar mais 4,4% dos que responderam no local destinado a outros, referindo que priorizam ambos (ver Figura 13).

**Figura 13**

*Recurso Prioritário na Leitura de Álbuns Narrativos*



Além disso, Wolfenbarger e Sipe (2007) afirmam que o livro físico proporciona uma experiência sensorial que os recursos digitais muitas vezes não conseguem replicar. A textura do papel, o cheiro dos livros e a ação de virar as páginas são elementos que enriquecem a experiência de leitura e contribuem para o desenvolvimento de competências motoras finas.

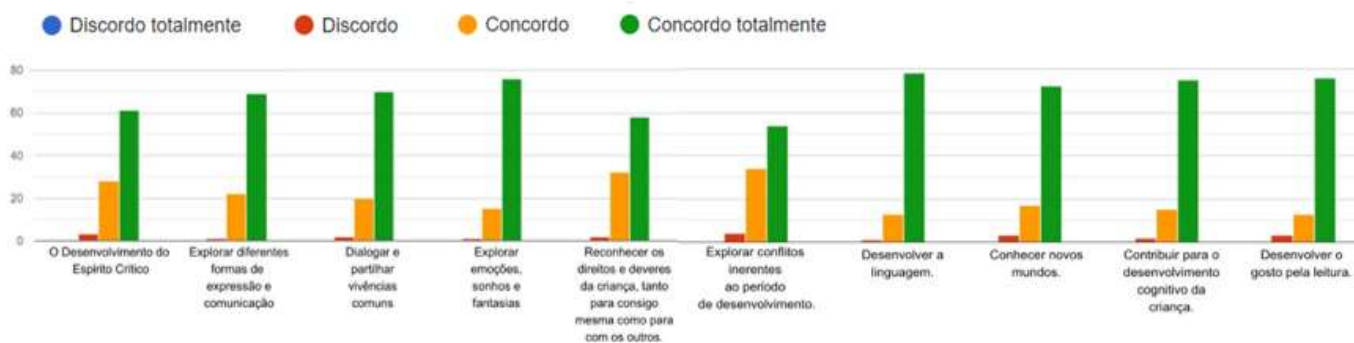
Portanto, os álbuns narrativos, enquanto recurso didático, oferecem múltiplos benefícios nas práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância, desde a promoção do gosto pela leitura até ao desenvolvimento de competências cognitivas e motoras. A preferência pelo livro físico reforça a sua importância como um meio eficaz de sedução e aprendizagem para as crianças.

Relativamente à questão que aborda de forma direta os benefícios que os/as educadores/as de infância entendem que são proporcionados pelo contacto da criança com o álbum narrativo, onde estes tinham de se posicionar, mais uma vez, numa escala de 1 a 4, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 4 “Concordo totalmente”, verificámos que em nenhuma das opções apresentadas foi utilizada a resposta “Discordo totalmente”. O “Concordo totalmente” destacou-se de forma significativa em relação ao “Concordo” e

ainda mais em relação ao “Discordo” em todas as opções (ver Figura 14). Este resultado evidencia os vários benefícios deste recurso didático identificados pelos profissionais.

**Figura 14**

*Benefícios Proporcionados pelo Contacto da Criança com o Álbum Narrativo*



Também nesta questão, os/as profissionais tiveram a oportunidade de apresentar outros benefícios que considerassem não estar presentes nas opções do questionário. Destacamos a resposta de um/a dos/as educadores/as quando afirma que o contacto da criança com o álbum narrativo permite que esta “verifique a intencionalidade da escrita: para que serve a escrita”.

A parte III do questionário, referente à apresentação do álbum narrativo intitulado *Um Abraço*, pretendia também dar resposta a este objetivo específico relacionado com os benefícios da utilização do álbum narrativo.

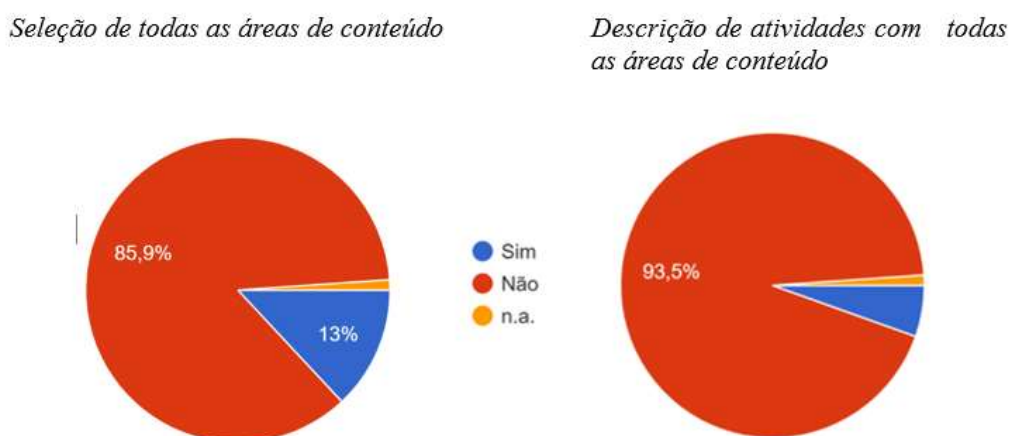
Tendo em conta todos os objetivos específicos e a análise das respostas dadas pelos/as educadores/as, conseguimos formular categorias correspondentes ao potencial do álbum narrativo, as quais consistem em: presença de evidências da transversalidade do álbum narrativo com as áreas de conteúdo; recurso aos três momentos do PLFL; atividades descritas no momento de pós-leitura.

Relativamente à presença de evidências da transversalidade do álbum narrativo com as diversas áreas de conteúdo, apesar de 85,9% dos/as educadores/as referirem que, ao trabalharem o álbum narrativo *Um Abraço*, abordariam todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, na parte referente à descrição, a percentagem aumenta para 93,5%,

com os/as educadores/as a descreverem atividades que englobam todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (ver Figura 15).

**Figura 15**

*Percentagem de Respostas em que foram Mencionadas Todas as Áreas de Conteúdo*

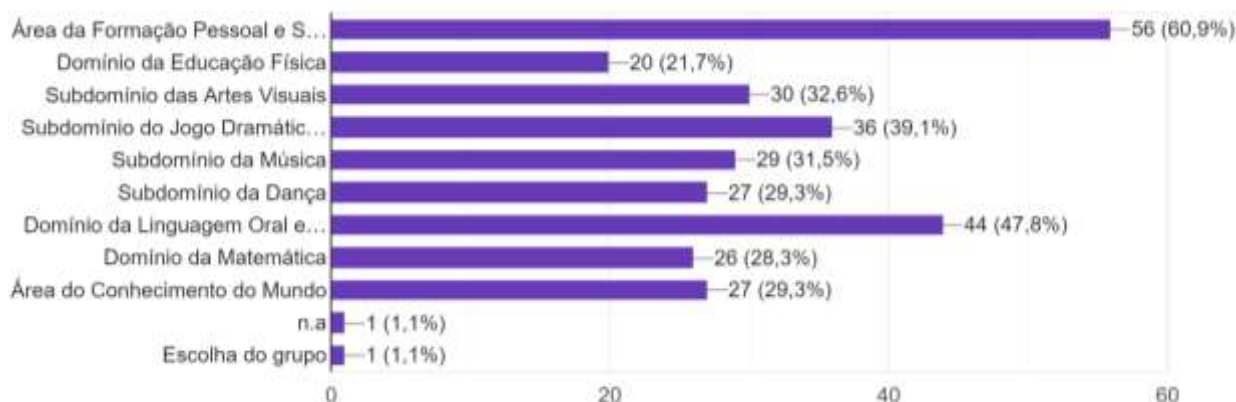


De acordo com as OCEPE, a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo pode ser iniciada a partir de uma área, domínio ou subdomínio que se interliga com as restantes (Silva et al., 2016). O álbum narrativo pode ser um excelente “fio condutor” para essa ligação, assumindo-se como um recurso transversal. Desta forma, é evidente o papel fundamental que os/as educadores/as têm no processo de aprendizagem do grupo de crianças com que contactam (Silva et al., 2016). Aliando este papel à sua autonomia e flexibilidade curricular, os/as educadores/as devem promover a articulação da “abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (Silva et al., 2016, p. 32).

A Área da Formação Pessoal e Social e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são os que apresentam uma percentagem maior tanto no momento de apresentação das áreas com que integrariam o álbum narrativo *Um Abraço* (60,9% e 47,8%, respetivamente) (ver Figura 16), quanto na descrição das atividades (56% e 63,7%, respetivamente) (ver Figura 17).

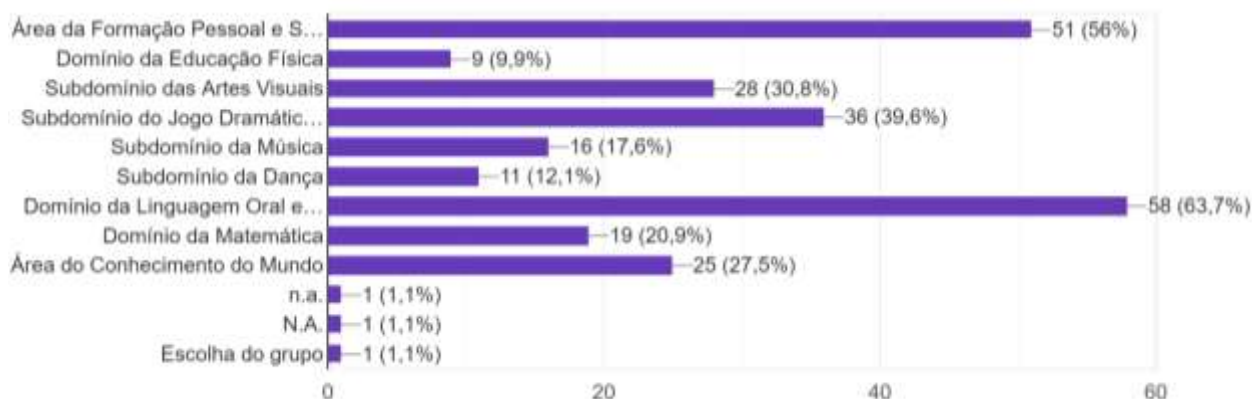
**Figura 16**

*Apresentação das Áreas/Domínios/Subdomínios com que Relacionariam o Álbum Narrativo Um Abraço*



**Figura 17**

*Áreas/Domínios/Subdomínios Presentes nas Atividades Descritas*



Correlacionando a informação obtida a partir desta parte III do questionário com a presente na Figura 11, analisado anteriormente, - referente à frequência e áreas de conteúdo com que os/as educadores/as trabalham o álbum narrativo nas suas práticas - constatámos que as narrativas não estão em total conformidade. Nessa fase do questionário, os/as educadores/as indicaram que a Área da Formação Pessoal e Social estava na terceira posição relativamente ao integrado “Sempre” e “Frequentemente”, contudo, nesta fase, apresenta-se como uma das que mais se apoiariam na exploração do álbum narrativo em questão.

Sendo o livro, em particular livro ilustrado e o álbum narrativo, um recurso com elevado destaque no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é explícita a

relação intrínseca que se estabelece entre ambos, uma vez que é através do livro que “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p. 66).

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, também é visível a facilidade com que os/as educadores/as conseguem pensar na ligação entre o álbum narrativo e esta área. Talvez porque a identificam como transversal a todas as outras, pois “embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 33), e também porque conseguem associar de forma direta as aprendizagens subjacentes a esta área a partir das temáticas apresentadas nos álbuns narrativos.

As OCEPE (2016, p. 34) referem que as aprendizagens que interligam a Área da Formação Pessoal e Social com as restantes se baseiam em quatro componentes: “Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania”. Estes constituintes são facilmente trabalhados através da exploração do álbum narrativo, como exemplificado no álbum *Um Abraço*. Balça (2006) afirma que as mensagens transmitidas nestes textos literários têm grande influência e pertinência na atualidade.

Relativamente ao Domínio da Educação Física, há conformidade na informação fornecida, sendo um dos domínios menos mencionados. Na análise anterior, relativa às áreas e frequência com que os álbuns narrativos são integrados na prática pedagógica (ver Figura 11), este domínio foi o que apresentou mais respostas “Nunca” e “Poucas vezes”. Assim, torna-se evidente que os/as educadores/as não proporcionam de forma significativa um trabalho transversal do álbum narrativo com este domínio.

Esta conclusão não está em consonância com as OCEPE (2016), que relacionam este domínio diretamente com outras áreas e domínios, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social. Segundo este documento:

O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudáveis, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se assim com o

Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço). (Silva et al., 2016, p. 44)

Outro dado interessante desta análise é a discrepância referente ao Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo. Na Figura 11, 69 educadores/as referem integrar “Frequentemente” e “Sempre” o álbum narrativo com o Domínio da Matemática, colocando-o em quarto lugar, depois do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Área do Conhecimento do Mundo e da Área da Formação Pessoal e Social. No entanto, na parte III do questionário, referente ao álbum narrativo *Um Abraço*, o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo são considerados de forma menos significativa, posicionando-se em 6.º e 5.º lugar, respetivamente.

Estes dados evidenciam que os/as educadores/as têm a perceção de que o álbum narrativo é um recurso didático que pode ser transversal ao Domínio da Matemática e à Área do Conhecimento do Mundo. Porém, no momento de descreverem como explorariam o álbum narrativo apresentado, não o fazem com tanta evidência. No entanto, existem diversos estudos que demonstram a possibilidade da transversalidade dos álbuns narrativos com este domínio e área de conteúdo.

Loureiro e Rodrigues (2008, p. 433) consideram que, enquanto existirem livros, incluindo álbuns narrativos, “vai haver, certamente, contextos favoráveis para explorar e trabalhar ideias matemáticas.” As autoras destacam a interação entre docentes de Português e de Matemática, onde quer uns quer outros surpreendem com propostas literárias e matemáticas.

Segundo Rodrigues (2011, p. 9), “perante as histórias, as crianças aprendem matemática com motivação e dedicação”, e para tal é necessário que o mediador esteja atento ao vínculo entre todos os elementos essenciais do álbum narrativo, como o texto narrativo e o texto icónico. O mediador deve procurar modelos matemáticos que possam

aparecer sob a forma de questões, situações que motivem a investigação matemática ou imagens com tópicos matemáticos definidos.

No que diz respeito à transversalidade do álbum narrativo com a Área do Conhecimento do Mundo, Galvão (2006, p. 32) refere que, apesar de possuírem linguagens e métodos próprios, esta área e a da Literatura para a Infância podem ser valorizadas “quando postas em interação, proporcionando diferentes leituras e novas perspetivas de análise.”

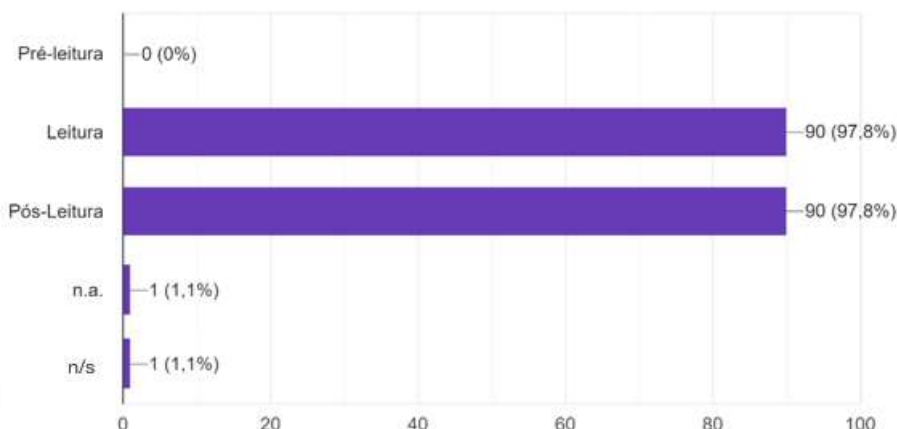
Magalhães (2021, p. 34) considera que é “evidente o potencial que a literatura infantil apresenta para a abordagem de conteúdos científicos e ecológicos, mesmo quando esses não são o assunto principal das obras.” Almeida e Fernández (2016, p. 136) reforçam esta ideia, destacando o “enorme potencial para empregar a literatura infantil como veículo de aprendizagem científica e também ambiental”, sublinhando a importância do mediador na compreensão da interdisciplinaridade entre as ciências e a literatura infantil.

Martins e Mendes (2013, s. p.) concluem que a literatura para a infância “se institui prioritariamente como um território de deslumbramento e fruição estética, onde a palavra e a imagem se interpenetram através de um processo intersemiótico de inegável relevância na formação do leitor competente e crítico.” É possível os/as educadores/as utilizarem a literatura para crianças, estabelecendo pontes entre ela e as diversas áreas de conteúdo.

Relativamente aos três momentos do PLFL, a análise de conteúdo mostra que nenhum dos/as educadores/as referiu atividades correspondentes ao momento de pré-leitura. Este dado é pertinente, uma vez que mais de metade dos inquiridos na parte II do questionário concordaram e concordaram plenamente com a exploração da ilustração durante a fase de pré-leitura (70 inquiridos) e a importância da ilustração nos três momentos (82 inquiridos) (ver Figura 10). No entanto, nesta fase, nem a própria exploração do texto icónico foi tida em consideração (ver Figura 18).

**Figura 18**

*Evidências dos Três Momentos do PLFL*

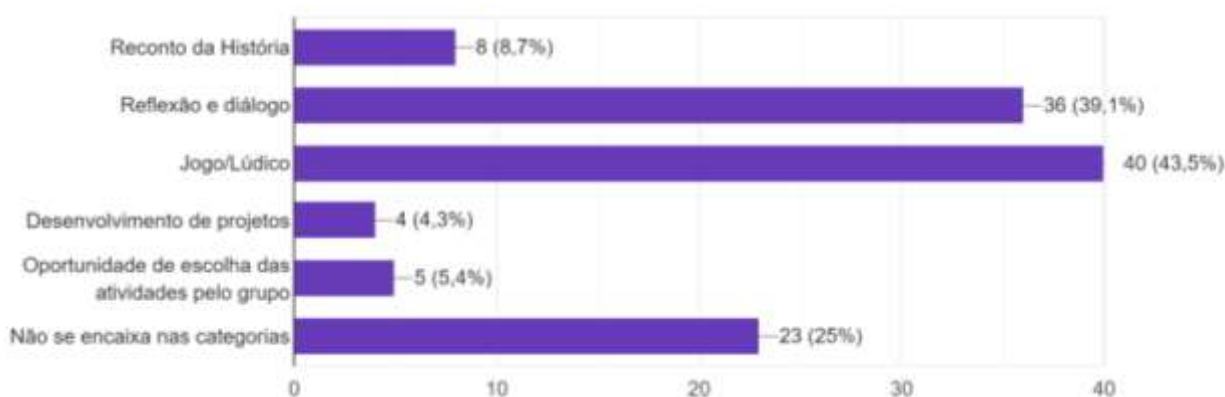


Os momentos de leitura e pós-leitura obtiveram igual percentagem (97,8%), correspondendo à totalidade das respostas, uma vez que um dos inquiridos respondeu “n/s” e outro “n/a”. Destaca-se que não foi apresentada nenhuma atividade referente ao momento de leitura, mas ao descreverem atividades para os momentos de pós-leitura, julgamos poder subentender que o momento de leitura foi realizado.

No que respeita às atividades descritas no momento de pós-leitura (ver Figura 19), categoria esta criada após a leitura e análise dos questionários, as subcategorias foram concebidas a partir dos relatos dos inquiridos.

**Figura 19**

*Atividades Descritas no Momento de Pós-Leitura*



Fizemo-lo por termos consciência de que o processo de categorização deve ser encarado pelo investigador como algo ajustável e que a partir da análise das respostas dos inquiridos poderá existir a necessidade de “criar novas categorias ou reorganizar a grelha” já existente (Resende, 2016, p. 55).

A análise permitiu-nos inferir que a maioria dos inquiridos tira partido das potencialidades que este momento de exploração do álbum narrativo propicia.

O jogo/lúdico é a subcategoria mais referida pelos/as educadores/as, sendo diretamente mencionada ou inferida a partir das suas descrições (43,5%). Os jogos mencionados pelos inquiridos não se restringem a um único tipo específico. São frequentemente referidos jogos dramáticos/teatro, relacionados diretamente com o subdomínio das OCEPE, bem como jogos motores, jogos de linguagem e palavras/rimas, jogos matemáticos, jogos das emoções, entre outros, direcionados para outras áreas e domínios presentes neste documento, demonstrando um leque variado de possibilidades. Inferimos que os inquiridos encaram o jogo de acordo com o defendido pelas OCEPE, alinhando-se com o documento que os orienta enquanto profissionais deste contexto.

As atividades propostas pelos/as educadores/as proporcionam às crianças oportunidades para contacto com o jogo espontâneo e o jogo dirigido. O jogo espontâneo é criado pelas crianças com a participação ativa do adulto, enquanto o jogo dirigido é planeado e organizado pelo adulto, que ensina o jogo e dá feedback sobre o desempenho da criança (Santos et al., 2017).

O jogo pode ser visto como um recurso educativo (Silva et al., 2016) ou uma estratégia de ensino (Duarte, 2009) com presença crucial em contexto pré-escolar, uma vez que fomenta, de uma forma lúdica e atrativa, a “aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição)” (Silva et al., 2016, p. 44), permitindo ir ao encontro dos “interesses, motivações e propostas das crianças” (Silva et al., 2016, p. 44). Além disso, a presença de regras, que podem progredir em complexidade, fortalece a compreensão e aceitação das mesmas, bem como o alargamento da linguagem, proporcionando “uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al., 2016, p. 44).

As OCEPE (2016) enfatizam a necessidade dos/as educadores/as tirarem partido do jogo nas suas práticas educativas com diferentes intencionalidades, que podem ir ao encontro de diversas competências a desenvolver através das diferentes áreas de conteúdo. Para que tais objetivos sejam alcançados, os/as educadores/as de infância devem proporcionar, por exemplo: “jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens)” (Silva et al., 2016, p. 63); criar “oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons” (Silva et al., 2016, p. 65); disponibilizar e promover “a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras” (Silva et al., 2016, p. 71); promover brincadeiras e jogos que favoreçam “o envolvimento da criança na resolução de problemas”, explorando espaços e objetos, e oferecendo “múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva et al., 2016, p. 75).

Duarte (2009) refere que o jogo é essencial no processo de crescimento das crianças, mas também para o seu futuro como adultos, pois permite-lhes contactar com a aprendizagem de regras, adquirindo a autonomia necessária para a vida adulta, além de possibilitar a realização de atividades de forma mais motivadora. Duarte (2009, p. 18) enfatiza o papel crucial do jogo “no desenvolvimento humano e cognitivo e no equilíbrio psíquico e emocional, tanto nas crianças, como nos adultos”.

Esta ideia é corroborada por Piaget (1971) e Vygotsky (1978), citados por Nogueira (2013), ao considerarem que o jogo tem um impacto significativo no desenvolvimento holístico da criança, associando conceitos como: jogo, aprendizagem e desenvolvimento.

Analisando a descrição dos inquiridos no momento de pós-leitura, são relatadas diversas atividades que integram a reflexão e o diálogo com e entre as crianças. A maior parte deste diálogo e reflexão está relacionada com o conteúdo da narrativa, com as emoções e sentimentos transmitidos, e a identificação de momentos das suas vidas em que sentiram essas sensações. Este tipo de propostas descritas pelos/as educadores/as sugere a possibilidade de integrar o Programa de Filosofia para Crianças, uma das propostas de abordagem do álbum narrativo, evidenciando uma das suas potencialidades.

Sousa et al. (2022, p. 27) referem-se ao Programa de Filosofia para Crianças como um projeto educativo que propõe ajudar crianças e jovens a desenvolver habilidades de pensamento crítico-reflexivo, capacitando-as para refletir sobre questões filosóficas no contexto educacional.

Ao permitir às crianças desenvolver tais competências, estaremos a promover o equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico, formando “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5). No fundo, estaremos a preparar as nossas crianças para a diversidade do mundo, suas mudanças e incertezas.

Os álbuns narrativos podem assumir o papel das novelas filosóficas, utilizando recursos didáticos simples para discutir assuntos filosóficos relacionados com o quotidiano da criança, com valores morais, amizade, identidade, entre outros (Sousa et al., 2022). Este programa estimula a criação de pensamento crítico, permitindo às crianças formular opiniões bem estruturadas com argumentos sólidos (Sousa et al., 2022).

Desta forma, acreditamos que estaremos a proporcionar uma mudança no desenvolvimento holístico da criança, contrariando um modelo tradicional ainda presente nos contextos educativos. Segundo Lipman (1990, citado por Sousa et al., 2022), este programa promove o diálogo entre educadores/as e crianças como membros do mesmo grupo, contrariamente ao modelo tradicional. Frias et al. (2023) acreditam que a construção de espaços que permitem este tipo de diálogo representa a construção de espaços democráticos, com os/as educadores/as de infância a assumir um papel fundamental na mediação desses diálogos.

Especificamente quanto à oportunidade dada à criança para o reconto da história no momento de pós-leitura, 8,7% dos inquiridos descrevem atividades nesse sentido. Alguns relatos não especificam como o fariam, enquanto outros mencionam o reconto a partir do texto icónico ou a continuação da história.

As OCEPE sublinham a importância do reconto da história pelas crianças, referindo que “histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, suscitando o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p. 66).

Rodrigues (2014, p. 31) afirma que a narração e o reconto de histórias desenvolvem habilidades de linguagem oral, permitindo diálogo, troca de ideias e expressão do pensamento. Zanotto (2003) argumenta que o reconto ajuda as crianças a perceber a sequência narrativa e a desenvolver representações mentais das histórias, essenciais para a compreensão e criação de narrativas originais. Esta evolução permite à criança adquirir um vocabulário mais complexo e estruturado, contribuindo para o alargamento da memória e da atenção (Rodrigues, 2014).

No que respeita à oportunidade de escolha das atividades pelo grupo e ao desenvolvimento de projetos, analisámos estas questões em conjunto, dado que o desenvolvimento de projetos tem em grande conta as escolhas das crianças. 5,4% dos inquiridos mencionam a participação das crianças na escolha das atividades e 4,3% referem o desenvolvimento de projetos em torno do conteúdo do álbum narrativo.

Podemos inferir que estamos perante a perspetiva da pedagogia participativa, que visa o envolvimento da criança na construção da aprendizagem através de uma experiência contínua e interativa, onde o papel do professor é “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Guedes (2011) reforça a importância dos/as educadores/as prepararem o cenário pedagógico adequado aos projetos a desenvolver. Segundo a autora, esta organização envolve preparar a sala com áreas de trabalho definidas e materiais adequados, acessíveis às crianças, e uma agenda semanal participativa que permite às crianças gerir ativamente os momentos de aprendizagem.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma realidade em muitos contextos pré-escolares e envolve o planeamento e os respetivos instrumentos de sustentação, como o Diário de Turma, a Lista de Projetos, o Mapa de Projetos e o Mapa de Planeamento e Avaliação de Atividades. O Diário de Turma regista as intenções das crianças, ou seja, as escolhas do grupo (Guedes, 2011).

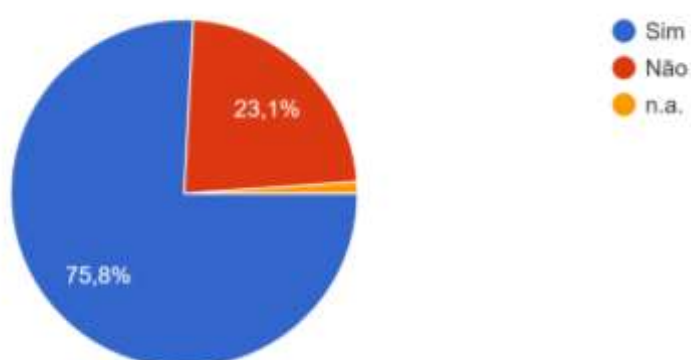
Esta metodologia envolve a criança numa rede de interações entre todos os agentes educativos de forma integradora (Lopes, 2021). As interações e interesses das crianças

promovem a evolução dos projetos, sendo determinantes no desenvolvimento do currículo (Katz et al., 1998).

Finalmente, 25% das respostas não se encaixam em nenhuma das categorias estabelecidas, principalmente porque 23,1% dos inquiridos não descreveram atividades (ver Figura 20).

**Figura 20**

*Percentagem de Atividades Descritas*



Em suma, os dados mostram que os/as educadores/as olham para os álbuns narrativos como ferramentas transversais ao currículo, capazes de integrar diferentes áreas de conteúdo. O elemento jogo/lúdico destaca-se como uma categoria importante, reforçando o seu valor enquanto recurso educativo e estratégia de ensino. As atividades realizadas após a leitura, que muitas vezes envolvem reflexão e debate, revelam-se com um grande potencial para desenvolver nas crianças competências de pensamento crítico e reflexivo. A pedagogia participativa e os projetos baseados nas escolhas das crianças sublinham a importância de envolver os alunos no processo de aprendizagem. Desta forma, os álbuns narrativos são encarados como recursos didáticos importantes para promover uma educação abrangente e multidimensional, preparando as crianças para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e pensamento crítico, competências fundamentais para lidar com a complexidade do mundo moderno.

## CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo foi compreender as perceções dos/as educadores/as de infância acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático. Após a aplicação do inquérito por questionário e a análise dos dados obtidos, julgamos ter conseguido alcançar os objetivos específicos delineados.

Os dados revelam que quase metade da amostra é composta por educadores/as com mais de 26 anos de serviço. Este facto correlaciona-se com a falta de formação contínua na área da Literatura para a Infância, conforme documentado em vários estudos (Pereira et al., 2020; Rohde, 2015). Estes profissionais, ao longo dos seus percursos, recorrem a pesquisas individuais ou aplicam os princípios adquiridos na formação inicial, realizada, em alguns casos, há cerca de 30 anos. A discrepância entre a perceção dos seus hábitos de leitura e a realidade dos mesmos foi notória, sugerindo a necessidade de uma revisão crítica das suas práticas leitoras.

Verificou-se uma significativa oportunidade de utilização do álbum narrativo nos contextos educativos dos inquiridos. Este recurso é privilegiado nas práticas pedagógicas e nos espaços dedicados à leitura, o que demonstra a sua importância no desenvolvimento da literacia emergente e na promoção do gosto pela leitura entre as crianças. Estudos recentes corroboram a eficácia dos álbuns narrativos na educação de infância, destacando a sua capacidade de enriquecer as experiências de aprendizagem e de promover o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Deklerk, 2020; Berger, 2016).

Os/as educadores/as valorizam especialmente os temas e o impacto das ilustrações na seleção dos álbuns narrativos, o que está alinhado com a importância atribuída ao texto icónico. Esta consideração é fundamental em todas as fases de leitura do álbum narrativo (pré-leitura, leitura e pós-leitura), conforme salientado por McLachlan (2021).

A análise dos dados indica que as áreas mais trabalhadas de forma transversal com o álbum narrativo são a Área da Formação Pessoal e Social, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita inserido na Área Expressão e Comunicação, e a Área do Conhecimento do Mundo. Contudo, os Domínios da Educação Física e da Matemática, e os Subdomínios do Jogo Dramático/Teatro, da Música, das Artes Visuais e da Dança, inseridos na área de Expressão e Comunicação, são menos frequentemente integrados.

Esta lacuna pode ser atribuída à falta de formação contínua específica, limitando o conhecimento dos profissionais sobre a aplicação transversal dos álbuns narrativos (Pereira et al., 2020; Lozano & Rubio, 2024).

Os/as educadores/as reconhecem diversas vantagens na utilização do álbum narrativo, incluindo a promoção do respeito e apreço pelo livro físico. No entanto, foram observadas incongruências entre as intenções declaradas e as atividades descritas, especialmente no momento de pré-leitura. Este facto sugere que os educadores/as podem não estar plenamente conscientes das suas intencionalidades educativas ou atuam de forma intuitiva devido à falta de formação específica (Pereira et al., 2020).

A maioria dos/as educadores/as reconhece o potencial do álbum narrativo enquanto recurso didático nas suas práticas. Este reconhecimento é mais evidente na parte II do questionário. Contudo, na parte III, onde os inquiridos deveriam descrever a utilização de um álbum narrativo específico, as respostas não foram totalmente consistentes com as primeiras manifestações. Isto sugere dificuldades em traduzir intenções em práticas concretas, possivelmente devido à falta de formação contínua (Pereira et al., 2020).

Em síntese, os dados revelam que os/as educadores/as reconhecem a transversalidade do álbum narrativo, particularmente na integração de várias áreas de conteúdo. O jogo/lúdico emerge como uma subcategoria destacada, reforçando a sua importância como recurso educativo (Silva et al. 2016) e estratégia de ensino (Duarte, 2009). As atividades de pós-leitura, que frequentemente incluem reflexão e diálogo, mostram um potencial significativo para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e reflexivo nas crianças. A perspetiva da pedagogia participativa e o desenvolvimento de projetos, baseados nas escolhas das crianças, evidenciam a importância de envolver os alunos no processo de aprendizagem. Desta forma, os álbuns narrativos revelam-se ferramentas valiosas para promover uma educação integral e multidimensional, preparando as crianças para enfrentarem a complexidade do mundo contemporâneo com autonomia, criatividade e sentido crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta as inúmeras potencialidades que a literatura para a infância assume perante o desenvolvimento social e cognitivo da criança, as observações diretas realizadas nos contextos de estágio, a identificação do papel crucial do/a educador/a como mediador do contacto da criança com a literatura, e o reconhecimento do álbum narrativo como um recurso didático privilegiado para fazer a ponte entre a literatura e a criança, pretendeu-se, com este trabalho, compreender as perceções dos/as educadores/as de infância acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático.

O estágio realizado nos diversos contextos estimulou a reflexão crítica das práticas pedagógicas com recurso ao álbum narrativo. Fez-nos reconhecer a motivação que as crianças demonstravam aquando do contacto com o álbum narrativo e como a oportunidade dessa convivência era quase nula. Para além disso, os momentos de leitura eram maioritariamente com recurso ao projetor, ao qual se seguia constantemente uma atividade relacionada com o registo da história através da técnica de desenho e nada mais.

Estas observações fizeram-nos refletir e ter vontade de pesquisar acerca das potencialidades deste recurso didático, ao mesmo tempo que tentamos compreender as perceções dos/as educadores/as de infância têm acerca dessas potencialidades do álbum narrativo como recurso didático e como tiram partido das mesmas nas suas práticas pedagógicas.

Os vários estudos em torno da literatura para a infância enfatizam o impacto positivo que esta assume no desenvolvimento de competências ao nível cognitivo, emocional e social das crianças (Gomes, 2003; Rodrigues, 2013; Barros, 2020; Ramos, 2022). São abrangentes as vantagens do contacto das crianças com a literatura desde tenra idade. Esses benefícios vão desde a promoção de empatia, a compreensão de diferentes perspetivas e a capacidade de resolução de conflitos, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e socialmente integrados (Ghosn, 2019). Assumem ainda um impacto significativo nas competências linguísticas das crianças, facilitando a aquisição de vocabulário e melhorando a capacidade de compreensão leitora e da escrita (Noble et al., 2019; Nikolajeva, 2005).

Sendo os recursos didáticos um elemento “fundamental para a construção de ambientes promotores de aprendizagens” (Cosme et al., 2021, p. 97), permitindo às crianças apoiarem-se deles ao longo de todo o processo, consideramos que o álbum narrativo assumirá esse papel na promoção do contacto das crianças com a literatura, tirando partido das suas diversas potencialidades.

Todos os elementos que compõem o álbum narrativo, design gráfico, narrativa e texto icónico, são constituintes importantes, podendo e devendo os/as educadores/as tirarem partido de todos eles para a promoção do desenvolvimento de várias competências referentes às diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Os/as educadores/as devem tirar partido da conexão entre o texto e o texto icónico, permitindo-lhes explorar estes dois códigos distintos em simultâneo para contarem uma história (Florindo, 2012).

O presente estudo analisou as perceções dos educadores de infância sobre as potencialidades do álbum narrativo como recurso didático. Chegamos à conclusão de que o álbum narrativo é valorizado nos contextos educativos, evidenciando a promoção da literacia emergente, gosto pela leitura, desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico. Contudo, os/as educadores/as não encaram este recurso didático como forma de trabalhar transversalmente todas as áreas de conteúdo. Os/as educadores/as reconhecem as vantagens de se apoiarem no álbum narrativo como recurso didático, embora haja discrepâncias entre as intenções e as práticas descritas. As atividades de pós-leitura destacam-se no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, promovendo uma educação integral.

Para além de compreender as perceções dos/as educadores/as acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático, este trabalho inevitavelmente estimulou uma reflexão crítica sobre o modo como são utilizados estes recursos na prática pedagógica.

Como em qualquer tipo de estudo podem existir limitações, as que identificamos neste estudo estão relacionadas com dois aspetos, a dimensão da amostra e o tipo de instrumento de recolha de dados. No que diz respeito à dimensão da amostra, a mesma não nos permite generalizar os dados obtidos à população, ou seja, a todos os/as educadores/as de infância. Relativamente ao instrumento de recolha de dados, que neste



caso foi o inquérito por questionário, o facto deste incluir questões abertas obrigatórias, nomeadamente na parte III, talvez contribuisse para a dificuldade verificada em aumentar significativamente o número da amostra. Sugerimos, por isso, para um futuro estudo, obtermos uma amostra mais alargada. Seria também interessante realizar um estudo, recorrendo talvez a uma análise estatística com testes de independência, que comparasse práticas pedagógicas dos/as educadores/as com recurso ao álbum narrativo que possuem uma formação contínua na área da Literatura para a Infância e os que não detêm esse tipo de formação. De modo a complementar poderíamos até mesmo comparar os dados desse estudo com os obtidos neste trabalho, a enriquecendo a análise da perceção dos/as educadores/as de infância acerca das potencialidades do álbum narrativo enquanto recurso didático.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- Academia das Ciências de Lisboa (2023). *Dicionário da Língua Portuguesa* [em linha], Ana Salgado (coord.). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa. Disponível em <https://dicionario.acad-ciencias.pt/>
- Albers, P., & Harste, J. C. (2007). *The Arts, New Literacies, and Multimodality*. National Council of Teachers of English.
- Alçada, I. (2021, maio 10). *Promoção da Leitura*. Ler – leitura, escrita, recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>
- Almeida, A., & Fernández, B. G. (2016). Las competencias científica y ambiental a través de la literatura infantil. *Multiárea. Revista de didáctica*, (8), 134-146.
- Alves, K. (2016). *Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. <https://hdl.handle.net/10216/90367>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de Análise de Dados. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.299-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Técnicas de Recolha de Dados. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 205-249). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estratégias Gerais de Investigação: Natureza e Fundamentos. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.117-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Araújo, G. F., & Davel, E. (2018). Educação empreendedora, experiência e John Dewey. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(4), 1-16.

<http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v12i4.13291>

- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.ª ed.). Mac Graw-Hill.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge.
- Arizpe, E., Noble, K., & Styles, M. (2023). *Children reading pictures: New contexts and approaches to picturebooks* (3ª ed.). Routledge.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Azevedo, F. (2018). *Formar Leitores Literários: Ideias e Estratégias*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. <https://hdl.handle.net/1822/55034>
- Azevedo, F., & Balça, A. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Textura*, 21 (45), 6-29. <http://hdl.handle.net/10174/26282>
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35. <http://hdl.handle.net/10400.21/2817>
- Azevedo, F., Sardinha, M. G., & Machado, J. (2016). Práticas de interculturalidade em didática do português: As potencialidades do(s) lugar(es) do literário. *Exedra*, (2), 102-112. <https://dialnet.unirioja.es/revista/14506/A/2016>
- Azevedo, F., Sardinha, M. G., & Machado, J. (2019). O perfil leitor do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora. *Educação, Ciência e Cultura*, 24(2), 09-16. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i2.5067>

## **B**

- Balça, Â. (2015). Contos Tradicionais: Língua, Cultura e Imaginário. In F. Azevedo (Coord.), *Literatura Infantil e Imaginário* (pp. 29-41). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação <http://hdl.handle.net/10174/17120>
- Balça, Â. (2006). A promoção de uma Educação Multicultural através da Literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 231-244). LIDEL.

- Balça, Â. (2023). O que acontece quando a família lê para as crianças?. *Letrônica*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2023.1.44179>
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153. <https://hdl.handle.net/1822/46298>
- Balça, Â. & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Revista*, 24(1). 201-220. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-9>
- Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C. & Pais, S. C. (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In Barros, L. (coord.), *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB* (pp.20-31). Tropelias & Companhia.
- Barros, L. (2020). Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. *A Cor Das Letras*, 21(2), 28–47. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i2.5225>
- Batista, P. C., Balça, Â. & Lima, S. O. (2013). Educação Literária: uma proposta de mediação no contexto português. *Revista afluenta: Revista de letras e linguística*, 8(23), 205-222. <http://hdl.handle.net/10174/35702>
- Beckett, S. L. (2013). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. Routledge.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, (52), 81-100. <http://hdl.handle.net/10174/19445>
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.
- Berger, I. (2016). Pedagogical Narrations and Leadership in Early Childhood Education as Thinking in Moments of Not Knowing. *Journal of Childhood Studies*, 40(1). <https://doi.org/10.18357/jcs.v40i1.15215>
- Black, J., Barnes, J. L., Oatley, K., & Tamir, D. I. (2021). Stories and their role in social

- cognition. In J. A. Eder, J. J. J. Klar, & F. M. Winko (Eds.), *Handbook of empirical literary studies* (pp. 241-260). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-010>
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.13140/2.1.3912.7681>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bortolanza, A. M. E., Balça, A., & Cunha, N. M. (2023). A (in)visibilidade da literatura infantil nas políticas públicas de alfabetização: Realidade Brasil e Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 17, 1-17 <http://dx.doi.org/10.14244/198271995078>
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). Análise de dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques, *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 127-158). PACTOR.
- Bravo-Villasante, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal*. Veja.
- Brites, A. (novembro de 2011). A Leitura é um jogo de apropriações. Entrevista a Alejandro García Schnetzer. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 21/22, 23-26.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)
- Burton, L. (2007). Children's mathematical narratives as learning stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 5-18. <https://doi.org/10.1080/13502930285208921>
- C**
- Cassidy, C. (2023). Review of the book Rethinking philosophy for children: Agamben and education as pure means, by T. E. Lewis & I. Jasinski. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 774-779. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad041>
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura infantil* (pp. 33-46). LIDEL.
- Clark, C., & Teravainen, A. (2017). *Read On. Get On. Final report*. National Literacy

Trust.

- Cochrane, T. (2014). Narrative and character formation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 72(3), 303-315. <https://doi.org/10.1111/jaac.12087>
- Cohen, A.-L., Shavalian, E., & Rube, M. (2015). The power of the picture: How narrative film captures attention and disrupts goal pursuit. *PLOS ONE*, 10(12), e0144493. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144493>
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: Contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308167>
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *O Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Cosme, A., Lima, L. Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados, 3*. UA Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. 2.<sup>a</sup> ed. Almedina.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2014). Building communities of engaged readers: Reading for pleasure. *Routledge*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.

## D

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. *Learning Policy Institute*.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. *Routledge*.
- Deklerk, K. C. (2020). Multimodality in Early Childhood Education. *International Journal of Literacy, Culture, and Language Education*, 1, 73-87. <https://doi.org/10.14434/ijlcle.v1i0.29481>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3),



181-199.

Despacho n.º 9180/16 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2016). Diário da República: II Série, n.º 137/16. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Dicionários Editora. (2001). *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Porto Editora.

Dinis, C. M. S. J. (2011). *O que é a filosofia para crianças: programa de Matthew Lipman*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/1319>

Direção-Geral da Educação. (2014). *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio*. Diário da República, n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11, pp.286 – 1291.

Direção-Geral da Educação. (s.d.) *Currículo*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/>

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2019). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 90*(4), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>

Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2296>

Duarte, R. D. (2021). *O envelhecimento da classe docente: implicações na (des)motivação profissional*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/139070>

## **E**

Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction*. Blackwell.

Esteves, A. L. F. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – A literatura para a infância e educação em valores*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/24815>

Evans, J. (2009). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. Routledge.

## **F**

- Faber, A. & Mazlish, E. (2021). *Como Falar para as Crianças Ouvirem e Ouvir para as Crianças Falarem: A Bíblia dos Pais!*. Alma dos Livros.
- Faria, A., Marques, C., Costa, S. & Rodrigues, T. (2018). Que livro queres ler quando fores grande? In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores literários. Ideias e Estratégias* (pp. 9-15). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. <https://hdl.handle.net/1822/55034>.
- Faria, M. A. (2010). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. Contexto.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Edições Afontamento
- Fisher, D., Flood, J., & Lapp, D. (2010). *Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices?*. *The Reading Teacher*, 63(1), 8-17.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2<sup>a</sup> ed.). Guilford Press.
- Florindo, C. (2012). *O álbum narrativo de potencial recepção infantil: uma nova forma de edição*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/7752>
- Formosinho, J. (2018). A Educação em Creche: Os Desafios das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7- 27). Porto Editora.
- Frias, R., Diniz, D., & Carvalho, N. (2023). Estaremos prontos para a escuta das crianças?. *Childhood & Philosophy*, 19, pp. 01- 21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.76289>

## G

- Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interações entre a ciência, a sociedade, a cultura e o ambiente*, 2(3), 32-51. <https://doi.org/10.25755/int.305>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Gautam, V., & Gautam, J. (2023). Qualitative research approaches in social sciences. In *Recent applied research in humanities and social science* (pp. 149-180). MKSES Publication.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of



- teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.  
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Ghosn, I. K. (2019). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.
- Ghosn, I. K. (2013). *Storybridge to Second Language Literacy: The Theory, Research, and Practice of Teaching English with Children's Literature*. IAP.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. In *Qualitative Social Research Sozialforschung*, 21(1) <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. A. (2003). O Conto em Forma(to) de Álbum: Primeiras Aproximações. *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 12, 3-6.
- Gomes, J. A. (2007, maio 12). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da Leitura.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raiz Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (40), 5-15.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403-422
- H**
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. *Teachers College Press*.
- Henriques, D. F. A. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Como se caracteriza o contacto das crianças com os livros em contexto pré-escolar?*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora <http://hdl.handle.net/10174/17977>
- Huberman, M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, M. Huberman, I. F. Goodson, M. L. Holly, M. C. Moita, J. A. M. Gonçalves, M. M. Fontoura, & M. Ben-Peretz. *Vida de Professores*. (pp. 31-61). Porto Editora.



Hunt, P. (1994). *An introduction to children's literature*. Oxford University Press.

## I

Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. (n.d). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado que Conferem Habilitação Profissional Para a Docência na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. ISCE Douro. <https://www.iscedouro.pt/pt/o-isce-douro/regulamentos>

## J

Jorge, M. M. C. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41314>

Jove Godoy, A. (2021). Tendências editoriais e impactos de políticas educativas na publicação de Literatura para a Infância em Portugal. *Elos: Revista De Literatura Infantil E Xuvenil*, (8), 1-16. <https://doi.org/10.15304/elos.8.7985>

Junça, M. (2016), Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In: Azevedo, F.; Balça, Â. *Leitura e Educação Literária*. (pp.113-120). PACTOR

Júnior, C. A. O. M., & Batista, M. C. (2023). *Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino das Ciências*. (2.ª ed.). Atena Editora. 10.22533/at.ed.790232604

Júnior, S. D. S. & Costa, F. J. (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisa*, 15, 1-16.

## K

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431. <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>

Kiefer, B. Z. (2010). *Charlotte Huck's Children's Literature*. McGraw-Hill.

## L

Landazabal, M. G. (2022). *Brincar. A sua importância no desenvolvimento humano*. Atlântico Press.

- Larragueta Arribas, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 157-172. <https://doi.org/10.5209/dida.77664>
- Lei de Bases do Sistema Educativo/Lei n.º 46/86 do Conselho Nacional de Educação. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/86. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar/Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Diário da República: I Série A*, n.º 34/97. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lermen, S., & Schuler, B. (2018, fevereiro 28). Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. *Holos*, 2, 289-306. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6090>
- Leavy, P. (Ed.). (2020). *The Oxford handbook of qualitative research* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.001.0001>
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. Routledge.
- Lima, I. M. P. A. (2014). *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar Inquérito Extensivo - Relatório Final*. Universidade do Porto/ISPA <https://www.dge.mec.pt/estudo-de-avaliacao-das-orientacoes-curriculares-e-da-qualidade-na-educacao-pre-escolar>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109 – 140). Porto Editora
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501. <https://doi.org/10.1002/pits.20569>
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In F. Azevedo & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81-87). PACTOR.
- Lopes, P. O. (2021). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.
- Loureiro, C. & Rodrigues, M. P. (2008, outubro 10 e 11). *Os livros de histórias e a*

*matemática*. [Poster]. Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Universidade do Minho, Braga. <http://hdl.handle.net/10400.26/37418>

Loureiro, M. A. (2017). *Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?* International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 103-113. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>

Lozano López, G. G., & Rubio, R. (2024). La literatura infantil y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de edad preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7570-7598. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10088](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10088)

## M

Macedo, T. & Soeiro, H. (2009). A emergência da Leitura no Jardim-de-Infância: Os Tapetes narrativos. In F. Azevedo & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 49-62). PACTOR.

Machado, M. R. L. (2022). *A Contribuição da Educação Literária no Fortalecimento da Aprendizagem da Escrita na Língua Portuguesa em alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, ISEC Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43611>

Magalhães, A. A. L. F. (2021). *A literatura para a infância como promotora das aprendizagens de Estudo do Meio*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação], Repositório Científico Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14388>

Mar, R. A. (2018). Evaluating whether stories can promote social cognition: Introducing the Social Processes and Content Entrained by Narrative (SPaCEN) framework. *Discourse Processes*, 55(5-6), 454-479. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1448209>

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, D. M., & Silva, S. R. (2020). A evolução do livro-objeto: técnica e estética. *Revista FronteiraZ*, (24), 87-103. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p87-103>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva,

- L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, J., & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In F. Azevedo & A. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). PACTOR.
- Martins, L., & Mendes, T. (2013, dezembro 6 e 7). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. III Seminário de I&DT, Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Martins, S. R. N. (2012). *Expectativas, motivações e necessidades de formação contínua. Um estudo exploratório com professores de informática*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/24513>
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2012). *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*. Allyn & Bacon.
- Mclachlan, C. J. (2021). Multiliteracies in Early Childhood Education. In *Education*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0268>
- Meireles, C. (2016). *Problemas da literatura infantil*. Global Editora.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: Contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115-132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Miller, D., & McKenna, M. C. (2016). *World Literacy: How Countries Rank and Why It Matters*. Routledge.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 41/2012 - Deveres para com os alunos. *Diário da República*, n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21, pp, 829 – 855. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Mol, S. E., Bus, A. G., Sikkema-de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2017). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>



- Moreira, L. (2012). *No Carvalho do Gerês – a importância da ilustração e do objecto gráfico como instrumentos potenciadores da narrativa no livro ilustrado para crianças*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Artes do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/75502>
- Moreno, C. A. (2019). *Identidade profissional docente: percepções dos professores sobre a (des) motivação e a (in) satisfação*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/28816>
- Morrow, L. M., Morrell, E., & Casey, H. K. (Eds.). (2023). *Best practices in literacy instruction* (7<sup>a</sup> ed.). Guilford Press.
- Mourato, A. (2016). *Percepção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24342>
- Mourato, A. M. (2009). *O conto infantil como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento: estudo de caso: projecto Ouvir o Falar das Letras*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/904>
- Müller, F., Marques, R. N., Pinto, V. F. F., Gomes, I. C. S. (2018). Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche? In L. D. Carvalho & V. F. A. Neves (Eds.), *Infância, Crianças e Educação: discussões contemporâneas* (pp. 117- 138) Fino Traço Editora Lda <https://www.researchgate.net/publication/329592064>

## N

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2012). *Giving Our Children a Fighting Chance: Poverty, Literacy, and the Development of Information Capital*. Teachers College Press.
- Neves, F. C. O. M. (2012). *A Formação dos Educadores de Infância: Estratégias e Práticas*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior Paula Frassinetti, <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1277>
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna

- Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 – 160). Porto Editora
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Nodelman, P. (2019). *More words about pictures: Current research on picturebooks and visual/verbal texts for young people*. Routledge.
- Nogueira, R. P. (2013). *A jogar também se aprende...: o contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2356>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. pp. 13-33. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nunes, M. R. & Gomes, P. S (2014, agosto 20). *A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens*. [Poster]. Anais V ENLIJE. <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5802>>
- O**
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Oliveira, C. A. C. (2020). *Ler por prazer: o caderno de leituras como estratégia promotora do desenvolvimento da educação literária*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa – Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/12846>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 25- 60). Porto Editora.
- Oliveira, M. R. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – Um berço de histórias*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2131>

Oliveira, R. (2008). A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. *Salto para o Futuro*, (7), 05-11.

Ozturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues in Education*, 14(2), 1-11.

## P

Pantaleo, S. (2014). *Exploring the Art of Picturebooks*. University of Toronto Press.

Parker, I. M. A. (2014). *A formação contínua em profissionais de educação de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Recil. <http://hdl.handle.net/10437/5224>

Pedro, A., & Libório, O. (2008, fevereiro 2-3-4). *Filosofia para crianças: Uma proposta para (re)pensar a educação?*. 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. <http://hdl.handle.net/10773/7264>

Pereira, C. & Balça, Â. (2018). A educação literária na escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, 3(1), 113-132. <http://hdl.handle.net/10174/26411>

Pereira, I. (2022). *Hábitos de leitura, competência de leitura e escrita de textos no 1.º e 2.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15770>

Pereira, I. S. P., Parente, M. C. C., & Silva, M. C. V. (2023). Digital literacy in early childhood education: What can we learn from innovative practitioners? *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 287-301. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892598>

Pereira, S. C. M. (2021). *Brincar, explorar e aprender: da literatura para a infância à educação literária*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78622>

Pinto, A. I. (2022). *O Professor de Português do ensino Básico enquanto Educador Literário: Uma dança de entrelaçamento chamada Especialista-Mediador-Leitor*. Grácio Editor

Pinto, E. L. (2015). *Professores em fim de carreira: Desenvolvimento Profissional e Sentimentos Atuais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de



Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/5412>

Plano Nacional da Leitura (2022). *Quem Somos - Uma nova etapa do PNL para 2017-2027(PNL2027)*.[https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat\\_quemsomos=quemsomos](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos)

PNL - Plano Nacional de Leitura. (2022). *Educação Literária-Estudo*.  
[https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1933/PNL\\_20\\_abr\\_2022\\_Contributos\\_para\\_o\\_estud.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1933/PNL_20_abr_2022_Contributos_para_o_estud.pdf)

Pontes, V. & Azevedo, F. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In F. Azevedo & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 69-79). LIDEL.

Portaria n.º 144/22 do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2022). *Diário da República: I Série, n.º 93/22*. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

**Q**

**R**

Ramos, A. M. (2009). As Histórias que as Imagens Contam: caminhos de leitura no álbum. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, (17), 39-46.

Ramos, A. M. (2020). Picturebook Format: Beyond the Relationship between Words and Pictures. An Overview of the Portuguese Editorial Panorama. *Libri & Liberi*, 9(1), 61-74. <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2020.1.4>.

Ramos, A. M. (2022a). Contributos para uma aproximação histórica ao livro álbum em Portugal: a relação entre os clássicos internacionais e as novidades nacionais. *Miscelânea Revista de Literatura e Vida Social*, 32, 19-38.

Ramos, A. M. (2022b). Usos narrativos e significados da dobra: contribuições para o estudo da metaficcionalidade no álbum ilustrado contemporâneo. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (9), 1-26. <https://doi.org/10.15304/elos.9.8095>.

Ramos, A. M. & Navas, D. (2020). Livro-álbum e cinema: um diálogo interartes. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (7), 121-144. <https://doi.org/10.15304/elos.7.6950>.

Ramos, G. (2020). *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Autêntica.

Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, (2-1), 50-57



[https://www.researchgate.net/publication/305488949\\_Tecnica\\_de\\_Investigacao\\_Qualitativa\\_ETCI](https://www.researchgate.net/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCI)

- Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. In Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI, Comité Cubano del IBBY. [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_o\\_album\\_narrativo\\_para\\_a\\_infancia\\_b.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf)
- Rodrigues, C. (2010). Um desafio à experimentação pós-moderna – “O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)”, de Manuela Bacelar. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, (20). 27-33.
- Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Ria - Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10773/10586>
- Rodrigues, M. P. P. (2011). *Histórias com matemática: sentido espacial e ideias geométricas*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Politécnico de Lisboa. <https://core.ac.uk/reader/47130360>
- Rodrigues, R. C. P. L. (2014). *A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a diversidade de materiais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

## S

- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. Knopf.

- Salminen, J., Khanolainen, D., Koponen, T., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Development of numeracy and literacy skills in early childhood—A longitudinal study on the roles of home environment and familial risk for reading and math difficulties. *Frontiers in Education*, 6, 725337. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.725337>
- Santos, A. Fernandes, J., Martins, F., & Mendes, R. (2017). Jogo dirigido e jogo espontâneo na educação pré-escolar. *Egitania Scientia*, 1(20), 137-146. <https://doi.org/10.46691/es.v1i20.237>
- Santos, T. C. (s/d). *A ilustração do livro de literatura infantil: leitores na infância*. UNESP.
- Saraiva, J. M. P. (2013). *O Álbum Narrativo em Portugal na Passagem do Século XX para o Século XXI: Um Estudo sobre a Relação entre a Ilustração e o Leitor-modelo*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74119>
- Sardinha, M. G., Azevedo, F. & Rato, R. (2014). Formar leitores. Uma experiência no 4.º ano de escolaridade, baseada no programa de leitura fundamentado na literatura. *Educação e Formação*, (9), 128-146. <https://hdl.handle.net/1822/37529>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Serrano, L. & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: Entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3(2), 63-70. <http://hdl.handle.net/10400.26/11341>
- Short, K. G., Kauffman, G., & Kahn, L. H. (2000). "I Just Need to Draw": Responding to Literature Across Multiple Sign Systems. *The Reading Teacher*, 54(2), 160-171.
- Silva, A. M. R. & Pereira, F. (2011, junho 30 a julho 2). *Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação*. [ATAS]. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda
- Silva, G. (Posted by bibliobeiriz em março 23, 2010). *Como promover o gosto pela leitura e fomentar aprendizagens*. <https://bibliobeiriz.wordpress.com/category/promocao-daleitura/plfl-programa-de-leitura-fundamentado-na-literatura/>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M.. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Silva, M. E. & Barroso, H. (2014). *O álbum infantil: alguns critérios de seleção*. ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos. <http://hdl.handle.net/10400.21/3560>.
- Silva, M. I. R. L. & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, S. R. D. R. (2023). Viajar num museu sem sair do lugar: para uma leitura de uma selecção de livros-álbum. *Elos: Revista De Literatura Infantil E Xuvenil*, (10), 1-11. <https://doi.org/10.15304/elos.10.9207>.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2019). Annual research review: Reading disorders come of age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(7), 615-623.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.
- Sotto Mayor, G. (2009). Um dia na praia, de Bernardo Carvalho - Reflexões sobre o álbum na literatura para a infância. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, (18), 18–25.
- Sotto Mayor, G. (2014). *Ilustração de livros de literatura infantojuvenil em Portugal [2000-2009]: Tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/38467>
- Sousa, D. A., Soares, A. M., & Medeiros, A. M. (2022). Filosofia para crianças: Por que devemos incentivar as crianças a pensar Filosoficamente?. In C. B. Silva, G. M. S. Bandeira, P. G. Freitas, *Diálogos em Educação: Olhares Multidisciplinares sobre a Aprendizagem* (pp. 27- 42). Editora e-Publicar. 10.47402/ed.ep.c202219472433

## T

- Teixeira, S. I. M. (2022). *O Papel das TDIC e da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem da História e Geografia de Portugal: uma experiência no 4.º e 6.º anos de escolaridade*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/11400>
- Tomé, A. V. V. (2009). *A Leitura de Literatura na Aula de Língua Portuguesa: Contributos para a formação de leitores críticos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/20797>



## U

## V

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Van Der Linden. S. (2021). *Tout sur la Littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Éditions Gallimard Jeunesse.

Vansielegheem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>

Varela, R., Santa, R. D., Silveira, H., Coimbra de Matos, A., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito Nacional sobre Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal*. Fenprof.

Vidal-Franco, M., & Cortizas Varela, O. (2023). Unha viaxe ao centro do libro. *Elos: Revista De Literatura Infantil E Xuvenil*, (10), 1-13. <https://doi.org/10.15304/elos.10.9366>

## W

Wolfenbarger, C. D., & Sipe, L. R. (2007). *A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks*. *Language Arts*, 84(3), 273-280.

## X

## Y

Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior. Edições IPCB.

## Z

Zanotto, M. (2003). Recontar Histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do Professor*, 19(74), 5-9

Zipes, J. (2002). *Sticks and stones: The troublesome success of children's literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Routledge.



## APÊNDICES



## APÊNDICE 1

### Práticas Educativas com Álbuns Narrativos: Um Estudo sobre as Percepções e Estratégias dos Educadores de Infância

#### Questionário

##### Contextualização:

Este questionário integra-se no processo de elaboração do Relatório Final da Unidade Curricular PES IV, um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela estudante Linda Pinheiro. Sob a orientação do Professor Doutor Alberto Rocha e coorientação da Mestre Célia Novais, visa-se recolher informações acerca das práticas educativas com álbuns narrativos entre os educadores de infância. Agradecemos sinceramente a sua colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato das informações partilhadas, destinadas exclusivamente a propósitos académicos.

##### Instruções:

Por favor, responda às questões seguintes, tendo por base as suas experiências profissionais e percepções. Nas afirmações, selecione a opção que melhor reflete a sua opinião. Para as perguntas abertas, utilize o espaço providenciado para detalhar as suas respostas.

##### Parte I - Caracterização

1. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos.
2. **Tempo de serviço:**  
 Menos de 5 anos  De 5 a 10 anos  De 10 a 15 anos  De 16 a 20 anos  De 21 a 25 anos  Mais de 26 anos
3. **Formação na área da Literatura para a Infância:**  
 Durante a licenciatura/mestrado  Formações pós-profissionalização  
 Oficinas/Workshops  Outros: \_\_\_\_\_



4. **Quais são os seus hábitos de leitura pessoal?**

Habitual  Ocasional  Não leitor

5. **Quantos livros leu nos últimos 6 meses?**

0  1  2  3  4  5  +5

**Parte II - O álbum narrativo e as suas potencialidades.**

1. **Existe um espaço dedicado aos livros na sua sala?**

Discordo totalmente  Discordo  Concordo  Concordo totalmente

1.1. **Caso concorde, que tipo de livros para a infância ou outra literatura existe nesse espaço? (Marque todas as opções aplicáveis)**

Enciclopédias  Jornais  Revistas  Livros narrativos  Livros poéticos  Livros dramáticos

Folhetos publicitários  Manuais  Livros elaborados pelas crianças

Outros: \_\_\_\_\_

1.2. **O acesso das crianças aos livros é:**

Livre  De acordo com critérios pré-definidos.

Quais? \_\_\_\_\_

2. **Existem momentos específicos para a leitura na sua prática pedagógica?**

Sim  Não

3. **Integra álbuns narrativos na sua prática pedagógica?**

Discordo totalmente  Discordo  Concordo  Concordo totalmente

3.1. **Caso concorde com a integração dos álbuns narrativos, por favor, indique as áreas e a frequência com que os utiliza na sua prática pedagógica:**

Áreas/Domínios/Subdomínio	Nunca	Poucas Vezes	Frequentemente	Sempre
Área da Formação Pessoal e Social				
Domínio da Educação Física				
- Subdomínio das Artes Visuais				
- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro				
- Subdomínio da Música				
- Subdomínio da Dança				
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita				
Domínio da Matemática				
Área do Conhecimento do Mundo				

4. Considerando uma escala onde 1 significa "Discordo totalmente" e 4 "Concordo plenamente", assinale o seu nível de concordância com as razões para usar o álbum narrativo nas suas práticas:

	1	2	3	4
Dar suporte às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP).				
Tornar as aprendizagens mais significativas.				
Dar continuidade entre as diversas áreas e domínios.				

Aumentar o grau de motivação das crianças.				
Outros (por favor, especifique): _____ _____ _____				

**5. Que recursos considera prioritários na leitura de álbuns narrativos?**

Livro físico  Recursos tecnológicos  Outros: \_\_\_\_\_

**6. De uma maneira geral, como classifica a receptividade das crianças aos álbuns narrativos?**

Alta  Média  Baixa  Nenhuma

**7. Considerando uma escala onde 1 significa "Discordo totalmente" e 4 "Concordo plenamente", assinale o seu nível de concordância relativamente aos benefícios proporcionados pelo contacto da criança com o álbum narrativo:**

	1	2	3	4
O desenvolvimento do espírito crítico.				
Explorar diferentes formas de expressão e comunicação.				
Dialogar e partilhar vivências comuns.				
Explorar emoções, sonhos e fantasias.				
Reconhecer os direitos e deveres da criança, tanto para consigo mesma como para com os outros.				
Explorar conflitos inerentes ao período de desenvolvimento.				
Desenvolver a linguagem.				
Conhecer novos mundos.				
Contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança.				
Desenvolver o gosto pela leitura.				

Outros (por favor, especifique):				
_____				
_____				
_____				

8. Considerando uma escala onde 1 significa "Discordo totalmente" e 4 "Concordo plenamente", assinale o seu nível de concordância com a importância de cada critério para a escolha do álbum narrativo:

	1	2	3	4
Ser escolhido pelas crianças.				
O facto de serem recomendados pelo PNL (Plano Nacional de Leitura).				
A sua qualidade estética.				
O seu tema.				
O impacto da sua ilustração.				
O autor do álbum narrativo.				
O ilustrador da obra.				
Outros (por favor, especifique):				
_____				
_____				
_____				

9. Considerando uma escala onde 1 significa "Discordo totalmente" e 4 "Concordo plenamente", assinale o seu nível de concordância em relação à ilustração do álbum narrativo:

	1	2	3	4
Não mostro as ilustrações para não distrair as crianças.				
Faço uma exploração durante a fase de pré-leitura.				
Permito que as crianças, no momento de pós-leitura, criem uma outra história.				



Dou igual importância à ilustração nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.				
Outros (por favor, especifique): _____ _____ _____				

### Parte III - Aplicação Prática

A partir do álbum narrativo intitulado *Um abraço* do autor Eoin McLaughlin e ilustrador Polly Dunbar, presente no link [https://youtu.be/m\\_ozEDrgkQ4?si=gEDFNKsGsuaF1sGo](https://youtu.be/m_ozEDrgkQ4?si=gEDFNKsGsuaF1sGo), descreva propostas de atividades didáticas que poderiam ser implementadas na sua prática pedagógica.

Áreas/Domínio/Subdomínio:

\_\_\_\_\_

Descrição:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_