



# Prática de Ensino Supervisionada - O livro de literatura para infância como recurso pedagógico

**Rita Rodrigues Cabral**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de  
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientada por

**Ilda Freire Ribeiro**

Este Relatório Final não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri

Bragança  
setembro, 2025



## **Dedicatória**

Ao meu inigualável avô Luís, que foi e será sempre casa, farol e colo. A minha maior alegria é que todos os que me conhecem saibam que sou cheia de si e do seu amor. Tudo o que faço carrega o seu nome. Este trabalho não é exceção. É e será sempre seu.

## **Agradecimentos**

Dada por finalizada esta etapa tão importante da minha vida, é agora altura de dedicar espaço a quem tudo tornou possível. Aos que não me largaram a mão, mesmo nas horas em que eu própria não acreditei em mim. Aos que, de alguma forma, foram a minha esperança.

À minha orientadora, não só deste relatório, mas também durante estes dois anos em que tive o prazer de ser sua aluna, Ilda Freire Ribeiro. Foram vários os momentos em que senti que acreditava em mim e, só isso, já fez toda a diferença. Um agradecimento especial à minha professora Carla Guerreiro, essencial para a realização deste relatório. Com ela aprendi que a Literatura de Potencial Receção Infantil tem muita cor e a vida, essa, só é bem vivida com uma boa dose de fé e amor. Estou inteiramente grata pelos seus ensinamentos.

A todas as educadoras e professores que me acolheram nas suas salas, que me abriram portas e ensinaram muito! Às crianças, que serão sempre também um bocadinho minhas, com quem aprendi muito mais do que aquilo que algum dia poderei ensinar. Foi um caminho muito bonito.

Aos amigos que foram casa, mesmo a 500km dela. À minha Maria Pacheco, que foi uma irmã mais velha e, literalmente, casa e colo. Ao André Silva, com quem partilhei, muitas vezes, as angústias de um estudante deslocado, mas também muitos sorrisos e momentos bonitos. Ao Rui, que nunca me deixou caminhar sozinha. À melhor companheira e amiga de estágio que podia ter escolhido, Mafalda Basto. Juntas, rimos e chorámos muito, partilhámos os verdadeiros sabores e dissabores desta caminhada e eu agradeço à vida pela sorte de ter uma amiga como ela.

E aos amigos que se fizeram casa ao fim de semana. À minha melhor amiga, Mathilde, pela fé e pelo caminho que percorremos juntas. À Marta e à Carolina, pelas chamadas e mensagens que simbolizaram coragem e esperança. À Laura que, ainda que tenha aparecido na altura final deste processo, foi um grande apoio.

Aos meus pais, Liliana e Rui, e à minha mana, Daniela, pelo apoio, carinho e incentivo. À minha avó Emília, a quem dedico também todo este trabalho, esforço e dedicação. Que sorte é poder ter uma avó-mãe que tanto faz por nós. Amo-a com todo o meu coração!

E, por último, à minha luz ao fundo do túnel, o meu Vasco, que todos os dias me relembra de que sou capaz de tudo o que eu quiser. É a minha sorte grande, colo nos dias mais difíceis e apoio, literalmente, incondicional. Este trabalho é também seu. Para sempre.



## **Resumo**

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O documento descreve a ação educativa desenvolvida em três contextos distintos: creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, tendo como eixo central de investigação pedagógica o papel do livro de Literatura para a Infância enquanto recurso promotor de aprendizagens significativas. A escolha desta temática resultou da convicção de que o livro, mais do que um simples suporte de leitura, constitui um instrumento simbólico e pedagógico que potencia a curiosidade, a imaginação e a construção do conhecimento. Definiram-se como objetivos da investigação: i) potenciar o processo de aprendizagem da leitura, a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos diferentes contextos em estudo; ii) desenvolver experiências de ensino-aprendizagem, partindo do livro e da Literatura para a Infância e que articulem diferentes domínios de aprendizagem; iii) fomentar o gosto pelo livro e pela leitura, promovendo o contacto frequente com os mesmos; iv) conhecer as perceções das crianças sobre o livro e a Literatura para a Infância. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa e recorreu a técnicas como a observação participante, notas de campo, registos fotográficos, *focus group* e análise de produções das crianças. As experiências de aprendizagem desenvolvidas revelaram que o livro pode assumir diferentes papéis: objeto de exploração sensorial e afetiva em creche; mediador de diálogos, jogos simbólicos e criatividade em educação pré-escolar; e recurso estruturante para a integração de diferentes áreas do saber e para a promoção de aprendizagens significativas no 1.º ciclo do ensino básico. Os dados obtidos indicam que a Literatura para a Infância é um recurso pedagógico versátil e motivador, capaz de articular várias áreas do saber e de promover aprendizagens com significado. As crianças demonstraram entusiasmo e envolvimento nos momentos de leitura, reconhecendo o livro como um elemento central da rotina educativa. Conclui-se, assim, que integrar a Literatura para a Infância de forma intencional e sistemática favorece a formação de leitores, a expressão pessoal e o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-Chave:** Literatura para a Infância; Leitura; Formação de leitores



## **Abstract**

This report was prepared within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (STP), integrated in the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB). The document describes the educational action developed in three distinct contexts - nursery, preschool, and the 1st cycle of basic education - with the central pedagogical research focus being the role of Children's Literature books as a resource that promotes meaningful learning. The choice of this theme stemmed from the conviction that the book, more than a simple reading support, constitutes a symbolic and pedagogical tool that fosters curiosity, imagination, and knowledge building. The objectives defined for the research were: (i) to enhance the process of learning to read through Children's Literature books, presenting practical suggestions of activities to be carried out in the different contexts under study; (ii) to develop teaching-learning experiences starting from the book and Children's Literature that articulate different learning domains; (iii) to foster a taste for books and reading, promoting frequent contact with them; (iv) to understand children's perceptions about books and Children's Literature. The research followed a qualitative approach and used techniques such as participant observation, field notes, photographic records, focus groups, and analysis of children's productions. The learning experiences developed revealed that the book can assume different roles: an object of sensory and affective exploration in nursery; a mediator of dialogues, symbolic play, and creativity in preschool; and a structuring resource for the development of reading, writing, and interpretation in the 1st cycle of basic education. The data collected indicate that Children's Literature is a versatile and motivating pedagogical resource, capable of articulating different areas of knowledge and promoting meaningful learning. Children showed enthusiasm and engagement during reading moments, recognizing the book as a central element of the educational routine. It is therefore concluded that integrating Children's Literature in an intentional and systematic way fosters the formation of readers, personal expression, and the integral development of children.

**Keywords:** Children's Literature; Reading; Reader formation



## **Siglas e acrónimos**

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

BE - Biblioteca Escolar

EPE - Educação Pré-Escolar

ESE - Escola Superior de Educação

IPB - Instituto Politécnicos de Bragança

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC - Orientações Pedagógicas para a Creche

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNL - Plano Nacional de Leitura



## Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Siglas e acrónimos.....	ix
Introdução.....	1
I Enquadramento teórico.....	4
1. Conceptualização de literatura para a infância.....	4
2. Leitura e educação literária.....	11
3. Formar leitores: ideias e estratégias.....	13
3.1. O papel do professor na promoção da leitura.....	19
II Enquadramento empírico.....	23
1. Caracterização dos contextos da intervenção pedagógica.....	23
1.1. O contexto de creche.....	23
1.2. O contexto de EPE.....	24
1.3. O contexto de 1.º CEB.....	26
2. Dimensão ética na ação investigativa.....	28
3. Objetivos.....	30
4. Natureza da ação investigativa.....	31
4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	32
III Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem.....	35
1. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito de creche.....	35
2. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito de EPE.....	39
3. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito do 1.º CEB.....	48
3.1. LERFLIX .....	48
3.2. Livro viajante.....	53
3.3. Materiais/recursos elaborados pelas crianças.....	55
3.4. Semanas interdisciplinares.....	59
3.4.1. Entre a neve e as palavras – “A Mimi no inverno”.....	60
3.4.2. “Há outras formas de voar, Lucas” – “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”.....	66

IV Práticas e experiências leitoras das crianças.....	73
1. Contexto de EPE.....	74
2. Contexto de 1.º CEB.....	83
Considerações Finais.....	94
Referências bibliográficas.....	97



## Índice de tabelas e figuras

### Tabelas

**Tabela 1** - Livros trazidos de casa pelas crianças..... 51

**Tabela 2** - Questões orientadoras do *focus group* e respectivas implicações pedagógicas..74

### Figuras

**Figura 1** – Exploração do álbum..... 38

**Figura 2** – Livro “O incêndio da professora dragona”..... 47

**Figura 3** – Exploração do livro “O incêndio da professora dragona”..... 47

**Figura 4** – Mural “Lerflix”..... 50

**Figura 5** – Bingo da Leitura..... 56

**Figura 6** – Páginas do Passaporte de Leitura..... 57

**Figura 7** – Página do Passaporte de Leitura realizada por uma criança..... 58

**Figura 8** – Porta da sala de aula..... 66

**Figura 9** – Desenho com giz em folha de lixa..... 71

**Figura 10** – Idades e sexo das crianças..... 76

**Figura 11** – Onde estão esses livros?..... 76

**Figura 12** – Costumas ter livros em casa?..... 77

**Figura 13** – Quem te costuma ler esses livros?..... 78

**Figura 14** – Quantas vezes por semana, mais ou menos, lê livros?..... 79

**Figura 15** – Costumas receber livros?..... 80

**Figura 16** – Costumas ver as ilustrações do livro antes de o começar a ler?..... 81

**Figura 17** – Já aprendeste alguma coisa com algum livro?..... 82

**Figura 18** – Idade e sexo das crianças do 1.º ano..... 84

**Figura 19** – Tens livros em casa?..... 85

**Figura 20** – Onde estão esses livros?..... 85

<b>Figura 21</b> – Costumas ler livros em casa?.....	86
<b>Figura 22</b> – Quem te costuma ler esses livros?.....	87
<b>Figura 23</b> – Quantas vezes por semana, mais ou menos, lê livros?.....	88
<b>Figura 24</b> – Costumas receber livros?.....	89
<b>Figura 25</b> – Costumas ver as ilustrações do livro antes de o começar a ler?.....	90
<b>Figura 26</b> – Já aprendeste alguma coisa com algum livro?.....	91



## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), no ano letivo 2024/2025. Enquanto instrumento de reflexão e análise crítica, este relatório visa apresentar e interpretar as práticas desenvolvidas nos três contextos de intervenção, creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), focando-se num tema que se revelou transversal a todo o percurso formativo: o papel do livro de literatura para a infância enquanto recurso pedagógico, o que na nossa opinião poderá ser promotor de aprendizagens significativas.

A escolha desta temática resultou do reconhecimento da importância do livro enquanto objeto cultural e instrumento educativo privilegiado. Mais do que um suporte de leitura, o livro é um meio de mediação simbólica, uma ponte entre o mundo interior da criança e o universo que a rodeia, ou seja, nas palavras de Sim-Sim (2009)

quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança, através dos livros de histórias que lhe leem (...) surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Por outras palavras, quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora. (p.7)

Nas suas múltiplas formas e possibilidades, o livro apresenta um enorme potencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Permite-lhes explorar o imaginário, compreender o mundo, refletir sobre valores e emoções, desenvolver competências linguísticas e construir relações com os outros. Partimos da convicção de que a literatura para a infância, ou a “literatura de potencial receção leitora infantil” (Azevedo, 2014, p. 8) deve estar presente no quotidiano educativo de forma intencional, sistemática e integrada nas diferentes áreas do saber.

Um olhar mais atento para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), na área de ‘Expressão e Comunicação’, que especifica quatro domínios, é no domínio da ‘Linguagem Oral e Abordagem à Escrita’ que nos focámos, para entender de que forma surge o livro de Literatura para a Infância, como elemento promotor de leitura e gosto pela literatura. Ora,

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade

estética. As 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 que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (p.66)

Ao longo do nosso percurso formativo, tornou-se claro que o livro de literatura para a infância pode e deve assumir um papel central no processo educativo. Seja na creche, onde o contacto com o livro é essencialmente sensorial e afetivo; na educação pré-escolar, onde se exploram narrativas, se criam histórias e se desenvolve a oralidade; ou no 1.º CEB, em que se aprofundam competências de leitura, escrita, interpretação e expressão e em que o livro se revela um recurso transversal, flexível e motivador. Mais do que uma atividade isolada, a leitura, na PES, passou a ser uma prática integrada, que promoveu o envolvimento das crianças, a curiosidade e autonomia, e a construção de aprendizagens com significado.

O ouvir histórias na infância favorece a interiorização de enredos, personagens e situações, contribuindo para um enriquecimento pessoal e para o desenvolvimento de estruturas mentais essenciais à compreensão do mundo e da leitura, “proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor [...] as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano” (Ministério da Educação, 2013, p. 5). Esta relação precoce promove ainda uma ligação afetiva ao livro, que passa a integrar o universo lúdico da criança, tal como outros brinquedos, facilitando, mais tarde, uma aproximação natural ao ato de ler.

Este relatório organiza-se em quatro pontos principais. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico, onde se exploram os conceitos fundamentais de literatura para a infância, o valor do livro como recurso pedagógico e o papel da leitura na formação de leitores críticos e participativos. No segundo ponto, expõe-se o enquadramento empírico, descrevendo os contextos educativos em que decorreu a PES e os fundamentos metodológicos que orientaram a prática. O terceiro ponto é dedicado à descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem, destacando as opções pedagógicas, os objetivos delineados e a reflexão crítica sobre os resultados obtidos. No quarto ponto, abordam-se as práticas e experiências leitoras propostas às crianças, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento do gosto pela leitura e da competência literária. Por fim, nas considerações finais, reflete-se sobre o percurso realizado, os desafios e aprendizagens emergentes, bem como a relevância da temática para a prática docente e para a formação de leitores no contexto educativo. Através deste trabalho, pretende-se não apenas descrever o

percurso realizado, mas também demonstrar uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas educativas, valorizando o papel do educador/professor como agente transformador e promotor de literacia, criatividade e cidadania. No fundo, este relatório é, também ele, uma narrativa de uma prática construída com livros, com crianças, com diálogo e com um profundo compromisso com a educação.

## **I. Enquadramento Teórico**

Este primeiro ponto tem como finalidade estabelecer o enquadramento teórico que sustenta esta investigação, centrando-se na importância da literatura para a infância no desenvolvimento holístico da criança e na formação de leitores. Começa-se por apresentar diferentes perspetivas sobre a conceptualização da literatura para a infância, procurando clarificar os seus contornos, funções e potencialidades. Aborda-se a leitura no contexto educativo, com especial destaque para o papel da educação literária como promotora de competências linguísticas, cognitivas e emocionais. Explora-se o processo de formação de leitores, destacando ideias e estratégias que favorecem o gosto e o hábito de ler, com particular atenção ao papel do educador/professor enquanto mediador e promotor de práticas leitoras significativas.

### **1. Conceptualização de literatura para a infância**

Importa, neste ponto inicial, refletir justamente sobre o conceito que serve de pedra angular para a realização desta investigação – a “literatura para a infância” (Azevedo, 2014, p. 43). É consensual a importância deste tema para o desenvolvimento positivo da criança, mas as opiniões quanto ao conceito a utilizar distinguem-se consoante diversos autores.

Esta ideia do conceito de literatura para a infância, “tem sido problematizado ao longo do tempo por diversos autores que o definem de acordo com diferentes pressupostos” (Rosado, 2011, p. 29). Podem ser encontrados, na literatura, vários conceitos diferentes para a mesma ideia: “literatura para crianças” (Christal & Laranjeira, 2020), “literatura para crianças e jovens” (Capelo-Pereira, 2024), “literatura Infanto-juvenil” (Valente, 2013), “literatura para a infância” (Balça, Azevedo & Barros, 2017; Melão, 2019) e “literatura infantil” (Valente, 2013; Mendes, 2015; Azevedo, 2014), “literatura de potencial receção infantil” (Guerreiro, 2017) e a ideia de “literatura de receção infantil e juvenil” (Azevedo, 2014).

No entanto, ao longo dos últimos anos, pode encontrar-se alguma dificuldade em definir este conceito, uma vez que diferentes autores apresentam diferentes designações sobre o mesmo. Contudo, todos parecem concordar com a ideia de uma literatura redigida e dirigida especialmente para um público infantil (e não por ele). Azevedo (2014) reflete sobre uma conceção de literatura infantil que “acompanha a criança praticamente desde o seu nascimento” (p. 3) e que corresponde, em essência, “ao conjunto de textos literários com que as crianças precocemente interagem” (p. 7). Alguns autores defendem até a hipótese de que

a “literatura para a infância” remete para a literatura que apresenta como principal foco a criança e a “literatura infantil” à literatura escrita por crianças.

Ao longo deste trabalho, optámos por utilizar a expressão “literatura para a infância”, por considerarmos que esta designação reflete de forma mais clara e abrangente o nosso posicionamento teórico e a intencionalidade pedagógica subjacente. Reconhecemos, contudo, que a terminologia utilizada pode variar, sem que isso comprometa a compreensão da importância destes textos. Com efeito, independentemente da designação adotada, “os textos da literatura infantil podem construir-se como um poderoso instrumento ideológico suscetível de assumir um relevante papel na reprodução cognitiva e social de ideologias” (Balça & Azevedo, 2016, p. 121), o que reforça a necessidade de uma análise crítica e consciente das obras selecionadas para trabalhar com as crianças.

Na mesma linha, Guerreiro (2010) sublinha que a literatura para a infância, “não é, nem pode ser somente a que é escrita deliberadamente para crianças; é também aquela de que, sem ter as crianças como únicos e principais destinatários, elas se foram apropriando com o passar do tempo” (p.531). Esta perspetiva amplia significativamente a compreensão da literatura para a infância, ao recusar uma definição restritiva e utilitarista, centrada apenas na intencionalidade do autor ou no público-alvo imediato. Ao reconhecer que as crianças se apropriam de textos originalmente não dirigidos, valoriza-se a capacidade interpretativa, imaginativa e sensível dos leitores mais jovens. Esta apropriação revela-se, assim, como um processo ativo de construção de sentido, em que a criança estabelece ligações com narrativas diversas, apropriando-se delas de forma autónoma e significativa.

Pinto (2002) afirma que “o conceito de literacia em literatura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade” (p. 3), reconhecendo que as práticas literárias devem acompanhar os contextos e as exigências contemporâneas. Fernandes (2019) reforça esta ideia quando refere que esta discussão é essencialmente alimentada pelas “evoluções sociais e políticas que contribuíram para a valorização da infância enquanto etapa fundamental de vida do ser humano” (p. 11). A literatura para a infância acompanha, por isso, essas transformações, adaptando-se às novas conceções de criança, de infância e de aprendizagem.

Enquanto conceito em constante evolução, também a literacia tem vindo a alargar o seu significado, incorporando dimensões críticas, sociais e culturais da leitura, sendo que “por literacia entenderemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (Fernandes, 2007, p. 19).

Dada a sua constante evolução, conseguimos facilmente perceber que é exigida também uma constante adaptação por parte da escola e dos educadores/professores. Neste sentido, da Costa (2010) sublinha também que, “independentemente do evoluir dos conceitos de literatura, é necessário aprender a ler, mas sobretudo aprender a compreender o texto escrito” (p. 14). Esta competência permanece central no percurso escolar e pessoal das crianças, sendo base para a construção de conhecimentos em todas as áreas do saber. Desenvolver a compreensão leitora desde os primeiros anos é, por isso, um objetivo essencial da ação pedagógica, especialmente quando se procura promover leitores ativos, autónomos e críticos.

Seja qual for a perspetiva que se defende, importa, no fundo, e segundo Fernandes (2019), reter que “quando uma obra se aproxima dos interesses da criança mais facilmente é absorvida por ela” (p. 13), sublinhando a importância de selecionar obras significativas, próximas da realidade e do imaginário infantil.

Esta aproximação dos interesses da criança é justamente uma das razões pelas quais se distingue a literatura para a infância de outros textos destinados a adultos, por exemplo. O público-alvo não é o único fator que distingue estes dois tipos de literatura, mas também as suas características estruturais, temáticas e linguísticas.

A literatura para a infância surge como género autónomo acompanhada do reconhecimento progressivo da infância como uma etapa diferenciada da vida. Araújo (2008) refere que “só se poderá falar em livros infantis a partir do momento em que a humanidade tem consciência de que existe a infância” (p. 82). Reforçando que esta fase da vida apresenta necessidades, interesses e características muito próprias.

A literatura para a infância adequa-se, atualmente, ao universo simbólico, emocional e cognitivo da criança. As obras são pensadas de forma a respeitar o ritmo de compreensão da infância, os seus interesses e as suas capacidades de interpretação, utilizando, muitas vezes, narrativas simples, repetições, personagens próximas do imaginário infantil e temáticas ligadas ao quotidiano da criança ou ao mundo da fantasia. A linguagem é cuidada, mas acessível, e frequentemente acompanhada de ilustrações que enriquecem a compreensão do texto e estimulam a leitura visual.

Por outro lado, a literatura para adultos apresenta, em regra, maior complexidade linguística e conceptual. Os temas abordados são geralmente mais densos ou abstratos, exigindo do leitor uma bagagem cultural e emocional mais desenvolvida. Este tipo de literatura explora com frequência conflitos internos, dilemas morais, críticas sociais ou introspeções filosóficas, recorrendo a narrativas menos lineares, ironia e, por vezes, a

diversos planos de leitura. Embora ambas pertençam ao universo literário e até partilhem algumas finalidades (como o prazer estético, a reflexão sobre sermos humanos ou a expressão de emoções, por exemplo), são concebidas com propósitos e formas de abordagens distintas. Realçamos como elemento diferenciador importante a intencionalidade literária. Na literatura para a infância, existe uma preocupação clara com a mediação entre o texto e o leitor, que pode incluir a orientação do adulto (educador/professor, familiar, bibliotecário...), facilitando a construção de sentido e proporcionando momentos de partilha e diálogo. Já na literatura para adultos, essa mediação é geralmente desnecessária, sendo o leitor autónomo na interpretação da obra (que até pode dispor de várias interpretações), como defende Rezende (1998) na medida em que “Pode-se dizer, então, que a leitura permite que se reconstrua o significado, mediante o uso de conhecimentos partilhados entre autor e leitor.” (p. 140)

Ainda assim, é importante reconhecer que a literatura para a infância não é, nem deve ser, uma versão simplificada da literatura para adultos. Trata-se de um género autónomo, com exigências próprias, que alia a arte de contar histórias à capacidade de comunicar com a criança de forma profunda, respeitosa e sensível. Muitas obras para a infância contêm múltiplos significados, que também podem ser apreciados por leitores mais experientes, o que evidencia a riqueza e complexidade deste género literário. Manguel (2019) faz referência à verossimilhança destes géneros literários quando afirma que

a ficção é, portanto, uma espécie de Adão verbal, moldado à imagem do Autor, a partir de uma poeira primordial, e infundido de vida pelo Autor. Talvez por isso, e apesar da contradição, as melhores personagens de ficção tantas vezes nos pareçam mais vivas do que amigos de carne e osso. Longe de obedecerem às suas histórias, mudam a trama a cada leitura que fazemos, iluminando certas cenas e obscurecendo outras, acrescentado um episódio surpreendente de que nos tínhamos misteriosamente esquecido ou um pormenor que nos passara despercebido. O aviso de Heraclito acerca do tempo é verdadeiro para todos os leitores: não lemos nunca o mesmo livro. (p. 10)

Os livros de literatura para a infância proporcionam vivências essenciais às crianças, muitas delas sendo até as primeiras numa idade tão precoce. São verdadeiras alavancas para o desenvolvimento do imaginário, principalmente através das personagens que nos apresentam. Manguel (2019) é um dos defensores desta teoria ao afirmar que “os leitores sempre souberam que os sonhos da ficção engendram o mundo a que chamamos real” (p. 359).

A literatura para a infância concebe, já há muito tempo, uma ferramenta privilegiada no processo de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança. Para além da sua função lúdica, os textos destinados ao público mais jovem oferecem oportunidades riquíssimas de contacto com a linguagem, o imaginário, a sensibilidade estética e valores culturais. Sousa (2007) afirma que “o convívio com o livro, com a palavra escrita é tanto mais importante quanto hoje se sabe que ela pode condicionar o sucesso da criança na escola e na vida” (p. 66).

Quando lemos histórias às crianças, ou permitimos que as leiam, abrimos janelas para novos mundos, o que estimula a empatia e a criatividade e promove o seu pensamento crítico e o processo de autodescoberta. Como refere Sousa (2007), “um livro pode transportar-nos para outros espaços, outros tempos, outros mundos” (p. 51), permitindo à criança viver experiências enriquecedoras, muitas vezes distintas da sua realidade quotidiana. Mangel (2019), no seu célebre livro *Monstros Fabulosos*, defende esta ideia, recordando a sua experiência pessoal, ao afirmar que

aprendi a minha experiência no mundo - amor, morte, amizade, perda, gratidão, desconcerto, angústia, medo, tudo isto e a minha própria identidade em mutação - com personagens imaginárias que conheci nas minhas leituras, muito mais do que com a minha misteriosa cara no espelho ou o meu reflexo nos olhos dos outros. (p. 16)

Neste campo, em Portugal, destacamos autores como Alice Vieira, Matilde Rosa Araújo e António Torrado, que deixaram marcas profundas de contributo para uma literatura que respeita a inteligência, sabedoria e sensibilidade da criança, não descurando o rigor estético e a qualidade literária. Tal como defende Colomer (2003), a literatura para a infância pode ser entendida como um espaço onde a arte e a educação se encontram, sem que uma anule a outra.

Nos primeiros anos de vida, o contacto com o livro é essencial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da compreensão do mundo. Como refere Desmurget (2022), “os primeiros anos de existência destacam-se como fundamentais em termos de aprendizagem e maturação cerebral” (p. 55), o que reforça a importância de proporcionar, desde cedo, experiências significativas com a leitura.

Neste sentido, Faria et al. (2018) afirmam que “este fortalecimento de hábitos da leitura nas crianças estimula, ainda, a sua capacidade de imaginação, favorece e educa a sua sensibilidade, cultiva a sua inteligência e fornece instrumentos essenciais para a toda a vida” (p. 9).

Deste modo, refletir sobre a literatura para a infância, enquanto recurso pedagógico, exige reconhecer o seu valor enquanto arte, enquanto instrumento cultural e enquanto meio de comunicação entre o adulto e a criança. As escolas, os professores e os educadores detêm um papel determinante, que é o de mediar este encontro entre o texto e a criança, respeitando-a enquanto ser provida de uma panóplia de qualidades e valorizando o seu prazer de ler.

Para que possamos compreender o surgimento da literatura para a infância, importa, antes de mais, reconhecer que a própria noção de infância tem vindo a evoluir ao longo dos séculos.

A partir do século XVII, a infância começou a ser considerada como uma etapa específica da vida, distinta da idade adulta. Até aí, as crianças eram vistas como pequenos adultos e não existia produção cultural exclusivamente a elas dedicada. Durante este período a literatura para a infância “confunde-se com a Literatura Popular, e o que ouvem e lêem os adultos, ouvem e lêem as crianças, porque a noção de individualidade da criança não existe” (Araújo, 2008, p. 82). Tendo em conta esta ideia, torna-se evidente que, se não existia sentimento de infância, tampouco existia necessidade de escrever para este público. Liam-se obras como a *Ilíada* e a *Odisseia*, mas, paralelamente as crianças “deliciavam-se com as lendas e as fábulas que as amas de leite lhes contavam” (Araújo, 2008, p. 82).

As ideias sobre quando terá surgido a literatura para a infância divergem entre autores. Araújo (2008), por exemplo, assegura que a literatura para a infância “vem desde o momento em que, consciente da necessidade de transmitir as suas experiências, de comunicar os seus sentimentos, o homem sentiu a vontade irreprimível de contar histórias” (p. 83). Com uma visão mais humanista da criança, surgiram histórias escritas especificamente para este público, apresentando muitas delas fins morais ou até didáticos. No entanto, os contos populares, fábulas e contos de fadas passaram a ser adaptados pela literatura para a infância. Neste processo, tornaram-se relevantes as obras de Charles Perrault, dos irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen.

Em Portugal, o século XX, considerado como o século da criança, traduziu-se numa viragem importante, apresentando uma leitura para a infância de qualidade, orientada por objetivos pedagógicos e preocupações que vão ao encontro do respeito pela sensibilidade e imaginação da criança. Foi desenvolvida por autores que, ao longo de diferentes épocas, contribuíram para a valorização da leitura e para a formação literária das crianças. Ana de Castro Osório assume um papel pioneiro, inaugurando no início do século XX um corpus destinado especificamente ao público infantil, com destaque para a coleção *Para as Crianças*. Posteriormente, Sophia de Mello Breyner Andresen introduziu uma dimensão

estética e ética particularmente significativa, patente em obras como *A Fada Oriana* ou *O Cavaleiro da Dinamarca*, que permanecem como referências incontornáveis. Também Matilde Rosa Araújo se destacou pela sensibilidade e lirismo das suas narrativas, evidentes em títulos como *O Livro da Tila*.

Na segunda metade do século XX, a literatura infantil consolidou-se com a publicação de obras de Luísa Ducla Soares, cuja produção vasta e diversificada continua a ocupar lugar central neste campo, e de António Torrado, autor que se notabilizou pelo carácter inovador da sua escrita e pela atenção ao imaginário da infância. A dupla Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães desempenhou igualmente um papel relevante, ao criar a coleção *Uma Aventura*, que marcou várias gerações de leitores. Por sua vez, Alice Vieira introduziu uma abordagem mais realista e contemporânea, explorando temáticas relacionadas com o quotidiano juvenil em obras como *Rosa*, *Minha Irmã Rosa* e *A fita cor-de-rosa*.

Já o século XXI “trouxe um conjunto de fatores felizes que se conjugaram e que permitiram uma boa e interessante reflexão no país sobre o ensino do Português” (Balça & Costa, 2017, p. 103). No presente século, foram criados e desenvolvidos variados projetos que em muito contribuíram para a modernização e dinamização não só do ensino do português, mas também da educação no âmbito da infância. Neste âmbito, destacam-se projetos como o PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico), PNL (Plano Nacional de Leitura), crescimento da RBE (Rede de Bibliotecas Escolares) e ainda “múltiplos projetos de promoção da leitura da responsabilidade dos municípios” (Balça & Costa, 2017, p. 103).

Na opinião de Balça (2008) a literatura de potencial receção infantil, “não é inocente, mas sim fruto de um autor, de uma época, de uma sociedade, encerra uma responsabilidade formativa, ao nível literário e estético, mas igualmente ao nível social e ético.” (s.p). Deste modo, não surpreende constatar a vitalidade e a persistência de diferentes temáticas (consciência ecológica, diversidade cultural, ideologia política, inquietações sociais, entre muitas outras) nos textos literários dirigidos ao público mais jovem ao longo dos anos, evidenciando a continuidade da função educativa, estética e formativa deste género de literatura.

## **2. Leitura e educação literária**

Azevedo (2011) afirmam que “a promoção de leitura tem como objetivo criar e consolidar hábitos de leitura e elevar índices de literacia. E assenta em três pilares que se

inter-relacionam entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária” (p. 10). A leitura, enquanto prática cultural e social, ultrapassa largamente a função técnica de decifrar palavras. Em contexto educativo, adquire um papel determinante na construção de significados, na organização do pensamento, no desenvolvimento da linguagem e na relação da criança com o mundo. A leitura é, simultaneamente, uma porta de entrada para o conhecimento e um espaço de encontro com o imaginário, com a diversidade e com as emoções humanas.

Ao falarmos de leitura em contexto de educação de infância, falamos também de educação literária que “muito embora só recentemente tenha entrado nos documentos programáticos escolares, não é um tema novo nas instituições de ensino” (Balça & Azevedo, 2016, p. 130). Como sublinham Carvalho & Costa (2011), “ler implica mobilizar diferentes estratégias que facilitem a compressão leitora” (p. 111), o que reforça o papel da leitura literária como prática pedagógica intencional e mediada.

Desta forma, falamos de um conjunto de experiências proporcionadas à criança com o objetivo de a formar enquanto leitora. Esta formação não acontece de forma espontânea ou isolada: exige intencionalidade pedagógica, continuidade e sensibilidade às características e interesses do grupo. Implica promover, desde cedo, uma relação afetiva e significativa com os livros, alicerçada no prazer de escutar histórias, no encantamento com as ilustrações, na partilha de opiniões e na curiosidade em descobrir novos mundos, pois “a promoção de uma educação literária, junto das crianças, tem sempre como recurso pedagógico privilegiado o texto literário de recepção infantil” (Balça, 2007, p. 131). Tal como afirma Fernandes (2007), é necessário “promover, acarinhar, aumentar e repetir” (p. 29) - princípios do modelo PAAR - para garantir que a relação com os livros se fortaleça.

A educação literária, neste sentido, constitui-se como uma dimensão essencial da prática educativa, não só pelo seu contributo para o desenvolvimento linguístico, mas também pela sua capacidade de alimentar a imaginação, desenvolver a empatia, fomentar o pensamento crítico e promover a expressão pessoal. Tal como refere Sousa (2007), “o convívio com o livro, com a palavra escrita, é tanto mais importante quanto hoje se sabe que ela pode condicionar o sucesso da criança na escola e na vida” (p. 66). Ao mesmo tempo que favorece a aquisição de vocabulário e o domínio progressivo da estrutura narrativa, a literatura permite à criança refletir sobre temas fundamentais da vida em sociedade - como a amizade, a justiça, o medo, a coragem ou a diferença - a partir de histórias que lhes falam diretamente ou simbolicamente. Pontes e Barros (2007) alertam para a “importância do

contacto e interação com a leitura e conseqüentemente desenvolvimento de uma competência literária” (p. 71), como meio de expressão e compreensão do mundo.

Para que este processo se concretize, é fundamental garantir o acesso a um conjunto diversificado de textos, com diferentes formatos, gêneros, estéticas e abordagens. A variedade de propostas contribui para que cada criança encontre livros que lhe despertem interesse, promovendo o respeito pela sua individualidade leitora. Livros com ou sem texto, poesia, contos, clássicos, obras contemporâneas, livros informativos e até livros de carácter experimental podem e devem integrar uma biblioteca de sala que represente a pluralidade do mundo e das infâncias. Ao proporcionar essa diversidade e liberdade de escolha, “permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos” (Pontes & Barros, 2007, p. 71).

Outro aspeto essencial na educação literária é a criação de uma rotina de leitura, ou seja, momentos regulares e previsíveis dedicados à leitura partilhada. Esta previsibilidade não anula a espontaneidade da experiência, mas antes reforça a importância da leitura como momento valorizado no quotidiano da sala. Fernandes (2007) sublinha que “promover a aprendizagem da leitura é (...) um processo longo, complexo e repartido por diversos contextos” (p. 29), pelo que a leitura deve ter lugar cativo na rotina educativa. O facto de a leitura ter um lugar importantíssimo na rotina contribui para a consolidação de hábitos de leitura e para a construção de um leitor em cada criança.

A leitura deve, portanto, ser vista como um direito e não como um privilégio. Deve estar presente em todos os contextos educativos, seja em creche, EPE ou no 1.º CEB, adaptada às idades e necessidades específicas das crianças, mas sempre com a mesma dignidade e intencionalidade pedagógica. A educação literária não se traduz apenas em ensinar a ler: ela é, acima de tudo, uma forma de ensinar a imaginar, a pensar e a viver. Como refere Sousa (2007), mesmo em contextos difíceis, “um livro pode transportar-nos para outros espaços, outros tempos, outros mundos” (p. 51), sendo essa dimensão transformadora que torna a literatura tão essencial.

É, ainda, importante destacar que a leitura é também uma poderosa ferramenta de inclusão. Permite que todas as crianças (independentemente da sua origem social, cultural ou linguística) tenham acesso a experiências ricas de linguagem, contacto com outras realidades e oportunidade de se reconhecerem nas histórias ou de conhecerem vivências distintas das suas. Assim, a educação literária constitui-se como uma via de equidade, de cidadania e de transformação social.

Tal como afirmam Silva et al. (2016), nas OCEPE, “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p. 10). Neste sentido, importa promover uma “inclusão que luta contra qualquer tipo de discriminação e promove a sociabilidade e diversidade do meio escolar” (Costa, 2022, p. 13), sendo que “um fator muito importante e imprescindível é a formação de professores na inclusão” (Costa, 2022, p. 15), pois só com uma ação intencional e consciente é possível garantir que todas as crianças se sintam representadas, respeitadas e valorizadas nas experiências literárias proporcionadas em contexto educativo.

### **3. Formar leitores: ideias e estratégias**

No contexto atual, um dos grandes desafios à promoção da leitura prende-se com o “consumo digital” (Desmurget, 2022, p. 59) excessivo que muitas crianças dedicam aos ecrãs, em especial a conteúdos digitais como “páginas de vendas, plataformas de tele-carregamento, *tablets* táteis, *smartphones*, *cyber-clouds* e outras facécias que tais” (Desmurget, 2002, p. 55). Segundo Desmurget (2022), “no momento em que a criança se encontra em pleno desenvolvimento, o tempo monopolizado pelos consumos precoces do digital revela-se de facto extravagante” (p. 56), prejudicando não só a construção de hábitos leitores como também o próprio desenvolvimento global.

Desmurget (2022) alerta ainda para os impactos negativos do uso excessivo de ecrãs na saúde infantil, salientando três fatores particularmente prejudiciais: o comprometimento do sono, o aumento do sedentarismo e o contacto precoce com conteúdos de risco. Para colmatar estes fatores, o autor propõe reforçar-se a importância de promover experiências de leitura ricas, afetivas e partilhadas, que possam contrariar esta tendência e oferecer às crianças oportunidades de crescimento mais equilibradas e saudáveis (Desmurget, 2022).

Promover a aprendizagem da leitura é, como nos lembra Fernandes (2007), “um processo longo, complexo e repartido por diversos contextos” (p. 29). Este percurso inicia-se muito antes da alfabetização formal e atravessa diferentes momentos, ambientes e experiências ao longo da infância. E nesta linha, a formação de leitores “só acontecerá se todos se sentirem responsáveis: a família, o jardim de infância, a escola, a biblioteca pública, o poder central e local” (Sousa, 2007, p. 66).

Ao longo do tempo, foram sendo criados, pelo mundo fora, medidas e projetos que ajudaram a colmatar desafios inerentes à literatura para a infância, nomeadamente em contexto de sala de aula. “Portugal tem vindo a acusar índices de literacia em leitura pouco

confortáveis” (da Costa, 2010, p. 1), o que torna ainda mais urgente a implementação de estratégias eficazes de promoção da leitura. A *International Federation of Library Associations and Institutions* e a UNESCO criaram, em 1949, o Manifesto da Biblioteca Pública e da Biblioteca Escolar, o que veio, de certa forma, revolucionar estas ideias em todo o mundo. Em 18 de julho de 2022, foi preparada, em cooperação com a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e com o Programa de Informação para Todos (IFAP), da UNESCO, uma nova versão do Manifesto que nasceu da necessidade de atualizar a versão de 1994, refletindo a realidade e as atuais missões das bibliotecas. Segundo este Manifesto (2022),

a biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem-sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.  
(s.p)

Este Manifesto foi sofrendo alterações ao longo dos anos, mas a ideia principal apresentada acima mantém-se a mesma. O conceito de biblioteca foi sendo alterado ao longo dos séculos. Antunes (2016) começa por referir que “inicialmente o termo biblioteca, surgido na Grécia, consignava os livros como os únicos divulgadores culturais de memórias, pelo que deviam manter-se guardados escrupulosamente” (p. 15) e, ao longo do seu estudo sobre este tema, diz-nos que a “biblioteca emprega (...) um conjunto de recursos físicos e humanos que procuram responder aos recentes desafios desta que é designada por alguns autores como a sociedade da informação” (p. 15).

Aparício (2012) salienta a importância das bibliotecas escolares quando afirma que “às bibliotecas escolares e aos professores bibliotecários é atribuído um papel de destaque na promoção da literacia da informação, na medida em que são os intervenientes que melhor podem estabelecer a interligação dinâmica entre as aprendizagens e a informação” (p. 22).

Também em Portugal, a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL), “iniciado no ano letivo 2006/2007” (da Costa, 2010, p. 2), e que “tem atualmente enorme visibilidade na comunidade educativa, em particular, e no país, em geral, conseguindo trazer para a ordem do dia a questão da leitura e da formação de leitores” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 714).

Este programa governamental tornou-se numa das “práticas de leitura que, podendo iniciar-se ou complementar-se em contexto familiar, solicitam a sua inscrição em contextos educativos de amplitude crescente” (Melão, 2019, p. 60). Representou um marco

significativo na tentativa de melhorar os índices de literacia no país, através da promoção sistemática da leitura em todos os níveis de ensino, “intensificando-se o contacto entre o livro e o leitor, por forma a poderem ser superadas as lacunas ao nível da compreensão leitora reveladas pelos jovens das escolas portuguesas” (Sardinha, 2007, p. 2).

É facto que literatura para a infância é responsável por uma panóplia de funções no que diz respeito ao desenvolvimento holístico da criança. Para além da função lúdica, já bastante conhecida, proporciona aprendizagens significativas no que diz respeito à linguagem, ao pensamento crítico, à criatividade e à memória, por exemplo. Através da literatura, a criança é capaz de vivenciar sentimentos diversos e compreender realidades muito distintas das suas, o que, por si só, auxilia o desenvolvimento da empatia. Neste sentido, Azevedo, Martins e Magalhães (2023) referem que

através da leitura dos textos literários, a criança começa a compreender a funcionalidade e a especificidade do texto escrito, a sua estrutura e organização, mas também as convenções da comunicação literária, com os seus procedimentos de análise e interpretação, nomeadamente através de estratégias que possibilitem a compreensão da sequência da narrativa ou mesmo da noção e da relação entre personagens. (p. 26)

É inevitável falar de leitura e não falar de promoção e formação de leitores. Como referem Balça e Costa (2017), “quando falamos de leitura falamos também da promoção e da formação de leitores, nomeadamente de leitores literários, e da promoção de uma educação literária” (p. 205). Pensamos que “É necessário formar leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito” (da Costa, 2010, p. 1). Um dos grandes objetivos da educação literária na infância é justamente o de formar leitores e deve ser compreendido como um processo contínuo e intencional. De igual modo, deve também ser sensível às necessidades e interesses da criança. Mais do que ensinar a decifrar palavras e frases, o processo de formação de leitores implica promover o gosto pela leitura, despertar a curiosidade e alimentar a imaginação. Assim, a escola e o professor/educador assumem um papel primordial, uma vez que

a escola e os seus professores entendem que, por meio da leitura, em especial do texto literário, permite-se a formação da sensibilidade e da estética; o acesso à plenitude funcional da linguagem e à realização de todas as virtualidades da língua; o possível contato com o próprio património literário do país, mas, também, com outras matrizes de pensamento, com diferentes histórias, culturas e folclores. (Dalte, 2021, p. 26)

Para que tal suceda, é fundamental que se crie uma rotina de leitura (seja ela em voz alta, partilhada ou silenciosa) e que se apresente uma variedade de obras literárias de qualidade. Esta variedade diz respeito aos mais diversos aspetos - géneros, autores, estilos e até temas, pois “a omnipresença do manual escolar, na aula de Língua Portuguesa, afasta as crianças dos livros” (Balça, 2007, p. 131). Tendo em conta estes aspetos, o professor/educador deve valorizar o momento de leitura não apenas como uma atividade com fins pedagógicos, mas como um tempo de prazer e descoberta.

As estratégias para formar leitores devem ter em consideração tanto o contexto formal da sala de atividades/aula, como os momentos informais. Por isso, a mediação da leitura desempenha um papel crucial. Neste sentido, destacamos aspetos que podem fazer toda a diferença na forma como a criança se envolve com a narrativa - a forma como o adulto lê, entoa, comenta ou coloca questões às crianças. Quando a leitura é realizada de forma expressiva e interativa, a criança sente-se parte da história, muitas vezes independentemente de outros fatores, chegando até a aumentar o seu envolvimento emocional.

No entanto, e tal como defendem Caetano (2010), “a formação do leitor é um processo continuado e exigente para o mediador/professor”. (p. 43) Inúmeras dúvidas podem surgir durante este processo, mas é importante perceber que estas questões “terão que ir sendo encontradas a partir dos contextos de sala de aula, de cada biblioteca e de cada escola” (p. 40).

É ainda bastante relevante criar espaços e tempos que incentivem ao contacto livre da criança com os livros. Neste sentido, as bibliotecas escolares, já bastante conhecidas, as áreas da biblioteca dentro da própria sala de aula/atividades ou a criação de momentos de leitura autónoma assumem-se como estratégias interessantes a serem exploradas.

Além disso, estas práticas ajudam a “estimular hábitos culturais de partilha e de frequência de espaços como as bibliotecas” (Azevedo, 2014, p. 42), promovendo o envolvimento da criança com o universo da leitura para além do contexto escolar. A criança, enquanto leitora, deve sentir-se livre para explorar, reler, abandonar e escolher novas histórias, respeitando o seu próprio ritmo, gostos e preferências, promovendo assim “contactos da criança com o livro, a aproximar os primeiros livros, de forma prazerosa e afetiva” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 715).

No entanto, Balça, Azevedo & Barros (2017) defendem que a entrada numa livraria ou numa biblioteca ainda é vista como a entrada num espaço estranho, pouco convidativo, pouco amigável, quase sacralizado, a despeito de em

Portugal existirem já inúmeras livrarias e bibliotecas preparadas para receber as crianças e os jovens”. (p. 718)

A este respeito, acrescentam ainda que “apoiados no Plano Nacional de Leitura e nas suas bibliotecas escolares, muitos educadores de infância e professores lançam os seus próprios projetos de promoção do livro e da leitura entre a escola e a família” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 721).

Também as ilustrações desempenham um papel indispensável na literatura para a infância, representando muito mais do que apenas um efeito visual. Silva e Sastre (2017) (citados por Melão, 2019) atribuem especial importância à “componente gráfica e centralidade conferida à ilustração” (p. 59). Para além desta função, assumem-se também como um recurso que colabora significativamente para a compreensão do próprio texto e para a formação de leitores. Numa fase inicial da aprendizagem, quando a criança ainda está a desenvolver a sua capacidade de leitura, as ilustrações/imagens revelam-se essenciais para a compreensão da narrativa, e conseqüente construção do seu sentido.

Neste sentido, Azevedo (2014) sublinha que “a atenção concedida ao desenho, enquanto forma de “narração” de uma história, constitui outro dos meios de exercitar o trabalho sobre a língua” (p. 42), valorizando assim o papel central dos álbuns narrativos no desenvolvimento linguístico e narrativo da criança.

Na maioria dos casos, a imagem não ilustra apenas o que é dito no texto, mas enriquece (ou até contradiz) a narrativa, abrindo espaço para múltiplas interpretações, e promove uma leitura crítica. Esta relação entre as palavras e as imagens é especialmente significativa na literatura para a infância atual, uma vez que procura incluir diretamente os efeitos visuais na construção da narrativa. Mendes (2015) salienta a importância de “ilustrações pertinentes e sugestivas, com valor artístico” (p. 146), e defende que estas devem ser “ilustrações artísticas que desenvolvam e aperfeiçoem a sua sensibilidade estética e a sua capacidade imaginante” (p. 146), realçando o impacto das imagens na formação de leitores mais sensíveis e criativos.

A utilização de cores, formas e até expressões faciais estimula a imaginação e pode favorecer a identificação da criança com as personagens (uma criança que use óculos, pode identificar-se com uma personagem do livro que também os use). As ilustrações, no espaço literário destinado explicitamente às crianças, “possuem um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (Silva, 2006, p. 130).

A relação entre texto linguístico e imagem revela-se, muitas vezes, de forte congruência intersemiótica, em que um elemento precisa do outro para que o sentido global da obra se concretize (Silva, 2006). Ao mesmo tempo, essa “recriação visual da história contada” (Silva, 2006, p. 135) facilita a inferência de informação não explícita, promove o gosto estético, e favorece uma leitura mais autônoma e envolvente (Silva, 2006). Deste modo, as imagens não funcionam apenas como complemento decorativo, mas sim como verdadeiros motores de fomento da competência lecto-literária desde os primeiros anos.

A articulação entre a escola e a família revela-se essencial na formação de leitores, uma vez que, segundo Balça, Azevedo e Barros (2017), “as famílias são os núcleos básicos para o crescimento e desenvolvimento das crianças como pessoas, mas também como leitoras” (p. 719). Os momentos de leitura em casa e o envolvimento parental assumem extrema relevância para os mesmos autores, que afirmam que “certo é que o trabalho da instituição escolar não será suficiente nem eficaz se a família e a sociedade não colaborarem nessa missão” (p. 724). É, portanto, na relação entre os diversos contextos da criança (escola, casa, comunidade) que se constrói uma experiência leitora mais rica e contínua.

De facto, “é na família que tudo começa, em relação à formação de leitores e à promoção de uma relação íntima, afetiva, prazerosa entre a criança, a literatura e o livro” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 714). A família é também reconhecida como “a primeira promotora de uma educação literária nas crianças” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 716), pelo que se destaca a importância de criar ambientes familiares onde o livro esteja presente de forma natural e valorizada. Como sublinha Sousa (2007), “na família, no Jardim de Infância, na biblioteca, o livro ganhará estatuto de companhia se marcar presença no quotidiano” (p. 67).

Neste sentido, a dinamização de uma área da biblioteca, por exemplo, pode desempenhar um papel de mediação ao “permitir a dinamização de um plano de leitura partilhada em contexto familiar, criando a possibilidade do educador explorar com os pais um conjunto de técnicas de leitura dialógica” (Fernandes, 2007, p. 28). Esta cooperação fortalece o vínculo afetivo com o livro e cria oportunidades significativas de aprendizagem dentro e fora da sala.

### **3.1. O papel do professor na promoção da leitura**

É extremamente importante que a literatura para a infância e o adulto que a dinamiza ofereçam à criança um espaço de liberdade para interpretar e um lugar onde possa construir o seu próprio sentido. Acima de tudo, um espaço onde a imaginação seja valorizada. Por

esses motivos, ler histórias auxilia na construção de significados, o que contribui fortemente para a formação de leitores críticos, conferindo ao adulto “o papel de elementos facilitadores, motivadores e mentores neste processo, sendo-lhes proposta uma prática pedagógica informada e uma postura de abertura, organização, flexibilidade, envolvimento, entusiasmo e interesse” (Lomba, Simões & Souza, 2007, p. 90).

Hoje sabemos que a leitura da literatura de recepção infantil, feita por prazer, é associada efetivamente a inúmeros benefícios e a escola, sobretudo a Escola Básica terá que encontrar o seu caminho para tentar, em conjunto, com os seus parceiros sociais, descobrir mais espaços de diálogo com a promoção da leitura. (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 35)

Esta citação sublinha a relevância da leitura literária como prática de prazer, destacando os seus múltiplos benefícios e a necessidade de a escola básica assumir um papel ativo e colaborativo na sua promoção. A valorização de parcerias sociais e a criação de espaços de diálogo surgem como dimensões centrais para a construção de uma cultura leitora partilhada e sustentada.

E, tal como sublinha Marchão (2013)

descobrir um livro ou ouvir ler um livro é um momento que ‘pode ser único’ e, rotineiramente, não precisa de ser sempre seguido pelas questões colocadas por um adulto. Elas são importantes em determinados momentos, no seguimento de um determinado projeto, mas o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto ‘de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar’, de ludicamente ‘ser, estar e aprender’. (p.13)

A leitura promove o desenvolvimento da identidade, da autoestima e do sentido de pertença (seja à escola ou à sua comunidade, de uma forma mais geral). Tal como já referimos anteriormente, quando a criança se vê representada nas personagens da história, nos contextos ou nas experiências que vão sendo narradas, tem maior facilidade em sentir-se validada e até reconhecida. Por outro lado, ao contactar com realidades distintas das suas, desenvolve competências interculturais e a capacidade de aceitar a diversidade, algo que se encontra em debate diariamente nos tempos que correm.

O adulto, enquanto educador ou professor, assume um papel primordial na mediação cuidada do contacto da criança com a literatura para a infância, enquanto facilitador de experiências de leitura significativas. Desmurget (2021) remete-nos para a importância vital do professor quando afirma que “até à data, apenas uma alavanca tem demonstrado uma

influência verdadeiramente positiva e profunda no futuro dos estudantes: o professor qualificado e bem treinado” (p. 294).

Cabe também ao educador/professor a função de escolher criteriosamente as obras, a forma como lê em voz alta, a entoação que utiliza, os comentários que realiza, as pausas, as perguntas que coloca e até as partilhas que media (Sousa, 2007). O livro pode também simplesmente estar presente na sala - “está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, “lido” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções” (Marchão, 2013, p. 13).

Tais estratégias revelam-se fundamentais na construção de sentido por parte da criança, pois, como defende Sousa (2007), “ler é compreender” (p. 47) e, por isso, é necessário “implementar estratégias que facilitem a compreensão” (p. 47). A autora vai mais longe, e afirma ainda que “se o texto é obra do autor, a leitura é uma actividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências” (p. 53).

Desta forma, o professor/educador ajuda a criança a “dialogar” com o texto, a dar asas ao crescimento da sua imaginação e a questionar-se sobre o mundo em que vive. A leitura em contexto educativo não deve ser vista apenas como um meio de ensino, mas também como uma verdadeira experiência, com valor por si mesma, até porque “a leitura também dá prazer” (Pontes & Barros, 2007, p. 70). A mediação é, acima de tudo, um processo intencional que envolve a atuação do adulto – educador/professor ou bibliotecário, por exemplo. Esta tem como principais objetivos facilitar, enriquecer e tornar significativa a experiência literária da criança.

Neste sentido, torna-se ainda mais relevante reforçar o papel ativo do professor na motivação das crianças para a leitura, especialmente num tempo em que, como referem Coutinho e Azevedo (2007), é mais fácil e emocionalmente apelativo optar por estímulos visuais imediatos, como os proporcionados pela televisão, do que pelo esforço cognitivo exigido pela leitura. Cabe, por isso, ao professor, criar experiências de leitura envolventes e afetivas, que despertem o interesse genuíno das crianças pelos livros. Contudo, e tal como afirmam Pontes e Barros (2007),

se fizermos uma reflexão em torno do papel da escola na promoção da leitura, vemos que o que sempre foi proposto na verdade não se efectivou, que a escola tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao ler. (p. 69)

A leitura, quando mediada corretamente, estimula o envolvimento emocional e amplia o vocabulário. Por este motivo, traduz-se numa experiência rica, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo, que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança enquanto leitora, uma vez que, ao ser exposta a diversas formas de ler e interpretar o texto, vai, de forma progressiva, construindo a sua própria relação com os livros. Neste processo, torna-se fundamental que a escola ensine também a selecionar, analisar e refletir sobre a informação disponível. Afinal, no mundo atual, onde a informação é abundante, é essencial ajudar as crianças a “escolher entre o que é essencial e o que é trivial” (Sousa, 2007, p. 49).

Importa ainda refletir sobre o facto de que esta mediação não se limita apenas ao momento da leitura. Adicionalmente, envolve a organização de espaços de leitura atrativos, a criação de rotinas de leitura e a disponibilização de uma seleção variada de obras literárias de qualidade. No fundo, referimo-nos a práticas que valorizem o livro como objeto cultural e afetivo. Contudo, compreendemos que “para um professor de língua portuguesa, a escolha do texto revela-se, por inúmeras razões, exigente” (Dalte, 2021, p. 12), sendo certo que “há, assim, um caminho a percorrer em busca da fórmula que melhor resulte com cada professor e com cada turma em particular” (Sousa, 2007, p. 67).

Assim, a ação do educador deve ser contínua, carinhosa e repetida, favorecendo o estabelecimento de uma relação afetiva e duradoura com os livros, de acordo com o modelo PAAR (Fernandes, 2007), como uma proposta orientadora para a dinamização da leitura, sublinhando a importância de criar momentos de partilha prazerosa que se prolonguem no tempo e fortaleçam o gosto de ler:

Promover a expressão da criança sobre as imagens e a história do livro. Acarinhar as respostas da criança, reforçando-a, elogiando-a. Aumentar a qualidade das verbalizações, acrescentando-lhes novo vocabulário, novas estruturas sintáticas, novas informações, etc. Repetir com a criança as novas expressões exploradas durante o processo. (Fernandes, 2007, p. 29)

De facto, ensinar a ler é um processo exigente, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando emergem diferentes ritmos de aprendizagem, motivações e níveis de desenvolvimento linguístico. Tal como refere Araújo (2007), “ensinar todas as crianças a ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer” (p. 9). Esta afirmação evidencia a natureza multifacetada e desafiante do processo de ensino da leitura, sublinhando a inexistência de soluções universais ou de modelos prescritivos aplicáveis a todos os contextos educativos. Esta perspetiva remete, inevitavelmente, para a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios de flexibilidade, diferenciação e

adequação às características individuais das crianças, reconhecendo a heterogeneidade como um elemento constitutivo do processo de aprendizagem, o que reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis, personalizadas e sustentadas.

A promoção da competência leitora exige uma abordagem científica e intencional, capaz de articular conhecimento teórico, práticas pedagógicas diferenciadas e a construção de ambientes educativos que favoreçam a equidade e a inclusão.

## **II. Enquadramento empírico**

Este segundo ponto dedica-se à apresentação do enquadramento empírico da investigação, oferecendo uma visão global dos contextos em que decorreu a intervenção pedagógica e dos fundamentos metodológicos que orientaram o estudo. Inicia-se com a caracterização dos contextos educativos envolvidos, prosseguindo-se com o enquadramento metodológico, no qual se clarificam os princípios éticos adotados, os objetivos da investigação, a sua natureza e os procedimentos seguidos.

Este percurso permite compreender as opções tomadas no desenho da ação investigativa e os fundamentos que sustentam a sua implementação.

### **1. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica**

#### **1.1. O contexto de creche**

O estágio da PES decorreu numa IPSS da cidade de Bragança, com várias respostas sociais. Localiza-se numa zona urbana e apresenta fácil acesso. A creche tem capacidade para 57 crianças e está organizada em quatro salas, divididas por faixa etária. O horário de funcionamento decorre das 07h45 às 19h00. Dispunha de espaços exteriores agradáveis e seguros, e com equipamentos ajustáveis às idades das crianças.

A sala de 1 ano, onde decorreu a prática pedagógica, era composta por 14 crianças (7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino). Muitas delas já frequentavam a instituição desde o berçário, o que facilitou a sua adaptação. As crianças apresentavam, no geral, um bom desenvolvimento motor global, ainda que algumas revelassem alguma imaturidade ao nível da motricidade fina. Ao nível socioemocional, mostravam-se bem integradas, demonstrando laços entre si. Algumas crianças revelavam maior necessidade de atenção e vínculo com os adultos, enquanto outras eram mais autónomas.

A interação com os livros suscitava bastante curiosidade, sobretudo com livros coloridos, com diferentes texturas e com sons. A leitura de histórias em grupo despertava o interesse e pensamos que contribuía para incentivar o desenvolvimento da linguagem. O acervo da biblioteca revelou-se um recurso importante, ainda que a sua plena valorização tivesse sido ampliada no decorrer da PES, proporcionando uma maior correspondência com a faixa etária das crianças e com outros tipos de livro.

A sala apresentava boas condições físicas: era ampla, luminosa, limpa e segura. Estava organizada por áreas distintas (faz de conta, construção, expressão plástica, música e leitura), promovendo a autonomia das crianças. Esta organização refletia os princípios do

modelo HighScope, “que 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” (Post e Hohmann, 2011, p. 100).

As rotinas estavam bem estruturadas, proporcionando segurança e previsibilidade. O dia começava com o acolhimento, a partir das 07h45, seguido de momentos de brincadeira livre, refeições, higiene, atividades dirigidas, sesta e lanche. A sesta decorre na própria sala e é condicionada pela disposição dos catres e pela presença da educadora ou da auxiliar da sala. As refeições, embora bem organizadas, causavam alguma frustração, especialmente no momento da colocação dos babetes. As transições entre os momentos eram geralmente suaves, mas pouco se incentivava a autonomia nas rotinas de higiene, como lavar as mãos.

As interações entre as crianças eram, na maioria, positivas. Surgiam alguns conflitos típicos da idade, como puxões ou mordidas, geralmente resolvidos com a intervenção atenta dos adultos. As crianças recorriam muito à imitação como forma de aprendizagem, observando e replicando comportamentos dos pares e dos adultos.

## **1.2. O contexto de EPE**

No âmbito da PES em contexto de EPE, esta foi realizada na mesma instituição privada onde decorreu a intervenção em contexto de creche. Ambas partilham os mesmos espaços exteriores e um horário de funcionamento das 07h45 às 19h00. A componente de EPE apresenta três salas (3, 4 e 5 anos), com capacidade para 75 crianças no total, sendo cada sala acompanhada por uma educadora e uma auxiliar. A instituição seguia o modelo HighScope, que enfatiza a centralidade das relações de confiança, baseadas no respeito, cuidado, positividade e consistência, o que se refletia nas interações diárias entre adultos e crianças. Este modelo insere-se numa abordagem interacionista e construtivista do desenvolvimento, valorizando a participação ativa da criança no processo de aprendizagem (Gomes, 2014, p. 57).

A sala dos 5 anos, onde decorreu a PES, era composta por 22 crianças (13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino), algumas das quais completaram 6 anos durante o período de estágio. O grupo apresentava uma diversidade de comportamentos, preferências e ritmos de aprendizagem. A maioria demonstrava reconhecimento de letras e números, vocabulário desenvolvido e, embora de forma pouco frequente, alguma escrita espontânea. As crianças mostravam um forte interesse por histórias, atividades criativas e jogos motores. As interações sociais eram geralmente positivas, com amizades bem estabelecidas e tendência para a colaboração, ainda que surgissem conflitos pontuais, sobretudo na área das

construções. Algumas crianças frequentavam terapia da fala, e observou-se a necessidade de continuar a promover competências ao nível da autorregulação emocional e da autonomia. O espaço da sala era amplo, bem iluminado e organizado por áreas diferenciadas: faz de conta (casa e supermercado), escrita, ciências, construções, expressão plástica, jogos, hospital (criada durante a PES) e biblioteca. Cada área estava identificada com nome e número máximo de ocupantes, o que promovia o uso autónomo e consciente desses espaços. Os materiais estavam acessíveis e adaptados ao grupo etário, permitindo que as crianças explorassem livremente os recursos disponíveis. Destacava-se a riqueza e diversidade dos materiais, desde jogos didáticos a livros, materiais artísticos e elementos naturais.

A rotina diária, estruturada segundo os princípios do modelo HighScope, era previsível e estável, mas com margem para flexibilidade e adaptação, respondendo às necessidades e características do grupo. O dia começava com um momento no ginásio, promovendo o movimento e a energia do grupo. Seguia-se o “grande grupo”, onde se introduziam temas ou atividades e se realizava o momento de planificação (“Planear-Fazer-Rever”), fundamental no modelo HighScope, que incentiva as crianças a fazerem escolhas, a tomarem decisões sobre as suas ações e a refletirem sobre elas no final do dia. Depois, as crianças envolviam-se em atividades nos “pequenos grupos” (azul, amarelo, vermelho e verde), que rotacionavam diariamente e que permitiam momentos mais dirigidos e diferenciados de aprendizagem. Existiam também momentos de brincadeira livre nas áreas, atividades ao ar livre, refeições e lanches, e sessões com docentes especialistas em inglês e música. Este modelo propõe um quadro geral de organização das atividades, “adaptado [ao grupo] com que se trabalha” (Gomes, 2014, p. 72), o que se refletia na gestão flexível do tempo e na variedade de experiências proporcionadas ao longo do dia.

No que diz respeito ao contacto com os livros, observou-se que estes estavam todos concentrados na área da biblioteca, sendo raramente utilizados fora deste espaço. A maioria das interações com os livros dava-se de forma livre e espontânea, especialmente em momentos de brincadeira autónoma. Embora existisse mediação do adulto, esta era sobretudo visível em atividades estruturadas e, ocasionalmente, na própria biblioteca. Havia também leitura em grande grupo, frequentemente realizada pela educadora, sendo estes momentos muito apreciados pelas crianças.

As preferências literárias pendiam para os livros narrativos, com destaque para a coleção “Não abras este livro”, protagonizada pelo personagem Senhor Azul, e os livros da série “Onde está o Wally?”, cuja componente visual e de exploração ativa cativava muito o grupo. Verificou-se que os livros disponíveis asseguravam um acesso consistente à leitura,

embora a introdução de maior variedade pudesse potenciar experiências literárias mais diversificadas e aproximar as crianças de distintas tipologias e estéticas textuais. Durante a observação, verificou-se que as crianças demonstravam um interesse evidente por histórias e personagens, constituindo uma base sólida para a exploração literária. A experiência observada revelou oportunidade para ser ainda mais enriquecida através de práticas de mediação intencional e da diversificação dos acervos. A introdução de obras variadas - informativas, poéticas, visuais - e a promoção de momentos de leitura partilhada fizeram parte da PES e ampliaram os horizontes das crianças, estimulando a compreensão, a imaginação e a expressão.

De forma geral, observou-se um ambiente rico em estímulos e oportunidades para a construção de aprendizagens significativas.

### **1.3. O contexto de 1.º CEB**

A PES, no âmbito do 1.º CEB, foi realizada numa escola pública, integrada num agrupamento de escolas e localizada em zona urbana e residencial. Esta escola pertence à rede de escolas públicas e apresenta boas condições físicas e pedagógicas, promovendo um ambiente educativo acolhedor e funcional.

A sala de aula onde decorreu a intervenção era ampla, bem iluminada e equipada com janelas grandes que permitiam a entrada de luz natural ao longo de todo o dia. A disposição das mesas em cinco pequenos grupos favorecia a interação entre as crianças, estimulando a partilha e o trabalho colaborativo. No entanto, esta mesma organização espacial, por vezes, facilitava momentos de distração e ruído, exigindo uma gestão ativa do comportamento por parte da docente.

A sala encontrava-se equipada com um quadro interativo, um quadro branco, zona de livros, armários de arrumação e uma mesa de apoio com materiais e jogos didáticos, utilizados regularmente pelas crianças, principalmente aquando da realização de exercícios de matemática. Os cadernos, manuais e cadernos de fichas estavam organizados e facilmente acessíveis, e cada criança dispunha de um dossiê individual onde eram arquivados os seus trabalhos ao longo do ano letivo. As paredes apresentavam exposições dos trabalhos realizados pelas crianças, bem como materiais didáticos fornecidos pelos manuais escolares, como cartazes com regras da sala, aniversários das crianças e uma tabela numérica até 100. Este ambiente cuidadosamente estruturado contribuiu para criar um espaço de aprendizagem com identidade de grupo e valorização do percurso individual de cada criança.

No que diz respeito ao espaço exterior à sala de aula, este encontrava-se bem conservado e era enriquecido por uma excelente dinamização da biblioteca escolar. Esta promovia diversas iniciativas de incentivo à leitura, nomeadamente a “biblioteca móvel”, permitindo que as crianças levassem livros para o recreio e os explorassem em ambientes mais informais. Para além disso, a biblioteca escolar era um espaço bem equipado, com um acervo diversificado e adequado, sendo frequentemente utilizada para a realização de atividades orientadas. Em algumas ocasiões, por exemplo algumas aulas, eram substituídas por atividades na própria biblioteca, onde as crianças tinham a oportunidade de ouvir histórias e participar em dinâmicas relacionadas com as mesmas, numa abordagem mais envolvente e centrada no prazer de aprender.

A turma com a qual contactámos era composta por 21 crianças do 1.º ano de escolaridade, com 6 e 7 anos de idade. Do total, 12 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. No início do 3.º período, registou-se a saída de uma criança e a entrada de uma nova, de nacionalidade cabo-verdiana. A chegada deste novo colega trouxe um contributo muito positivo para o grupo, uma vez que permitiu a descoberta de elementos culturais relacionados com o seu país de origem. Ao longo das semanas, explorámos com as crianças o hino, a bandeira, algumas músicas tradicionais de Cabo Verde e curiosidades sobre o quotidiano e a cultura cabo-verdiana, o que promoveu momentos de partilha, inclusão e valorização da diversidade.

A turma demonstrava, no geral, um comportamento vivaz e falador, com algumas dificuldades na gestão da atenção e do ruído. Ainda assim, era fácil desenvolver o trabalho pedagógico. A participação nas atividades variava consoante a proposta apresentada: enquanto algumas crianças demonstravam maior envolvimento em momentos de escuta ativa e desenho, outras revelavam menor motivação, sobretudo em tarefas que implicavam escrita ou maior concentração. Os ritmos de aprendizagem eram muito díspares: coexistiam crianças com elevada autonomia e facilidade na execução das tarefas com outros que apresentavam dificuldades significativas, exigindo uma constante diferenciação de abordagens pedagógicas. A nível relacional, apesar de alguns atritos e pequenas picardias pontuais, o grupo mostrava-se coeso e a relação entre pares era, no geral, positiva. A relação das crianças com a professora titular era de proximidade e confiança, o que facilitava a dinâmica da sala.

A escola funcionava com um horário fixo, embora nos tenha sido dada liberdade para propor e adaptar atividades, sempre que necessário. Para além das áreas curriculares as crianças frequentavam ainda as disciplinas de TIC, Educação Moral e Religiosa Católica (de

caráter facultativo), e usufruíam do ensino articulado de Música do Conservatório de música e dança (à exceção de quatro crianças).

Esta diversidade de contextos e ritmos de trabalho representou um importante desafio pedagógico, mas também uma oportunidade para experimentar abordagens flexíveis e significativas, assentes no interesse das crianças e na valorização da literatura como elemento agregador das aprendizagens.

## **2. Dimensão ética na ação investigativa**

Neste tipo de investigação, é imprescindível guiarmos o nosso trabalho com base em princípios éticos, particularmente quando estamos perante uma PES e a promovê-la junto do público infantil. Neste sentido, e tal como defendem Bergano e Cardoso (2022),

neste momento tão importante da formação é fundamental um acompanhamento cuidado e promotor de problematização sobre as questões éticas decorrentes dos diferentes papéis desempenhados, da interação das responsabilidades que o exercício da profissão docente exige e que a iniciação à investigação mais autónoma também impõe. (p. 52)

Cada criança apresenta-se como única e singular, provida de inúmeras qualidades e aptidões e foi exatamente por isso que, durante toda a PES, nos dedicámos a respeitar estas mesmas questões e priorizámos sempre, e em todas as circunstâncias, a dignidade, os direitos e o bem-estar de todas as crianças. Identificamo-las continuamente como um sujeito individual e não apenas um objeto de estudo. Esta ideia é sustentada por Caetano (2019), quando afirma que a ética que aqui retratamos é

uma ética comprometida com princípios que obedeçam a critério de universabilidade, de uma ética do cuidado, relação e responsabilidade, assente em princípios como o respeito individual e a autenticidade, de uma ética participativa, democrática, dialógica, que implica o diálogo entre diferentes interesses e perspetivas. (p. 56)

É relevante referir que, em todos os contextos da PES, obtivemos um consentimento informado por parte das crianças e dos educadores/professores para a realização do presente relatório e também dos responsáveis legais de cada criança para a obtenção de registos fotográficos e de vídeo. Foi devidamente explicado a cada criança o trabalho que se viria a desenvolver em sala de atividades/aula, para que, da melhor forma possível, esta o pudesse compreender e participar ativamente, se assim o desejasse, nas atividades e dinâmicas propostas.

Em todas as atividades, a linguagem e abordagem utilizada foi sempre devidamente adequada à faixa etária com a qual estávamos a trabalhar, garantindo, assim, que todas as crianças se sentiam confortáveis, seguras e integradas. Para além de tudo isto, explicitámos ainda qual a finalidade desta investigação, que tarefas realizaríamos e que instrumentos de recolha de dados viríamos a aplicar, quanto tempo estariam envolvidas neste sentido e a origem do nosso trabalho.

Um ponto crucial nesta investigação é a importância de as informações e dados recolhidos serem mantidos na confidencialidade e, por conseguinte, a identidade de todos os participantes (crianças e educadores/professores) foi protegida em todas as etapas do processo. A exposição inadequada de histórias ou dados pessoais, particularmente de crianças, pode ter consequências não tão positivas quanto as esperadas e, conseqüentemente, para que nenhuma criança pudesse ser identificada, foi atribuído um código a cada uma. Ao longo de todo este Relatório Final de Estágio, a letra C está associada ao contexto de Creche (C1, C2, C3, ...), a letra P está associada ao contexto de Pré-escolar (P1, P2, P3, ...) e as letras PC ao contexto de Primeiro Ciclo (PC1, PC2, PC3, ...).

Também neste sentido, privilegiámos a ausência de estereótipos e preconceitos junto de todas as crianças, abordando-as sempre com respeito pela sua individualidade e cultura (Caetano, 2019). Enquanto investigadores, é nosso dever garantir o bem-estar e envolvimento de todas as tradições, costumes e valores, assim como refletir cuidadosamente sobre as nossas práticas e possíveis consequências das mesmas. Valorizámos a participação de todas as crianças e famílias nas atividades propostas, a partilha das suas opiniões e vivências e os seus sentimentos ao longo de todo este processo.

Por fim, pretendemos ainda referir que todas estas questões éticas foram tidas em conta, não só durante o processo de recolha de dados e PES, mas também durante o tratamento dos mesmos. Todas as informações apresentadas neste Relatório são fidedignas e expostas de forma honesta e precisa, descartando qualquer manipulação de conteúdo que distorça a realidade que vivemos com as crianças. Corroboramos as ideias de Bergano e Cardoso (2022) quando afirmam que, só assim, esta pesquisa poderá contribuir de uma maneira positiva e significativa para a melhoria dos contextos escolares e da realidade experienciada pelas crianças no seu dia a dia.

### 3. Objetivos

Delineámos os seguintes objetivos orientadores para conduzir este processo investigativo, sustentando-os na convicção de que a literatura para a infância constitui uma poderosa ferramenta de mediação cultural, cognitiva e emocional:

**i) Potenciar o processo de aprendizagem da leitura a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos diferentes contextos em estudo.** Este objetivo procura evidenciar o papel do livro enquanto recurso pedagógico estruturante, capaz de impulsionar a aprendizagem da leitura desde cedo. A leitura não se limita a uma competência técnica. É, acima de tudo, um processo de construção de sentido. Assim, foram delineadas propostas práticas e contextualizadas que visaram criar pontes entre o universo literário e a aprendizagem da leitura, respeitando o ritmo e as características das crianças. Através da exploração orientada de livros significativos, pretendíamos apoiar o desenvolvimento da consciência fonológica, do vocabulário, da compreensão leitora e do gosto pela leitura.

**ii) Desenvolver experiências de ensino-aprendizagem, partindo do livro e da Literatura para a Infância e que articulem diferentes domínios de aprendizagem.** A Literatura para a Infância foi assumida como ponto de partida para uma abordagem pedagógica interdisciplinar, promotora de aprendizagens integradas. A partir de várias narrativas, pretendíamos explorar dimensões linguísticas, expressivas, cognitivas, sociais e emocionais, articulando os diferentes domínios do currículo. Desta forma, cada livro constituiu-se como um eixo agregador do trabalho educativo, permitindo ampliar o horizonte das experiências das crianças e estabelecer relações entre saberes distintos. O livro transforma-se, assim, num centro de convergência entre conteúdos, interesses e competências.

**iii) Fomentar o gosto pelo livro e pela leitura, promovendo o contacto com o mesmo.** Mais do que ensinar a ler, é essencial formar leitores motivados, envolvidos e afetivamente ligados aos livros. Com foco neste objetivo, foram proporcionados momentos de contacto livre e orientado com os livros, promovendo experiências significativas de leitura. Procurámos criar um ambiente em que o livro estivesse sempre acessível, despertando a curiosidade, o prazer e a vontade de ler. A familiaridade e o encantamento com o livro são aspetos fundamentais para o desenvolvimento de hábitos de leitura duradouros, sendo por isso necessário garantir oportunidades regulares e prazerosas de exploração literária.

**iv) Conhecer as percepções das crianças sobre o livro e a Literatura para a Infância.** Escutar as crianças, compreender o modo como se relacionam com os livros e que significado atribuem às histórias e às personagens, é um dos eixos centrais deste trabalho. Através da realização de *focus groups* e da observação de situações de leitura, procurámos aceder ao olhar de cada criança, identificando os elementos que mais despertam o seu interesse e envolvimento. Estas percepções foram valiosas para orientar práticas pedagógicas mais ajustadas aos seus gostos, vivências e formas de pensar, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do seu percurso leitor.

#### **4. Natureza da ação investigativa**

A presente investigação debruça-se sobre acontecimentos sociais e fenómenos comportamentais e, sobretudo, reflete sobre opiniões e vivências das crianças. O que ambicionámos e tivemos como principal objetivo foi dar palco e voz a todas as crianças que participaram neste estudo, atribuindo-lhes, assim, o papel de protagonistas. No entanto, reconhecemos que é imprescindível atribuir também destaque ao contexto educativo, uma vez que os fenómenos são sempre inseparáveis do seu contexto (Brandão & Ribeiro, 2018).

Este tipo de investigação designa-se por investigação qualitativa, uma vez que o seu foco é interpretar e explorar situações, sendo por isso mais subjetiva, comparativamente com a investigação quantitativa. Com recurso a este tipo de investigação, poderemos mais facilmente explorar os mais variados aspetos do desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem, das interações entre crianças e, neste caso em particular, das suas reações na interação criança-livro. Tendo como termo de comparação a investigação quantitativa, o tipo de investigação que aqui realizamos permite captar até as mais pequenas nuances, aquando de uma reflexão aprofundada.

Através de instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, enquanto investigadores, compreenderemos a forma como as crianças se vão desenvolvendo ao longo de toda a PES, assumindo o cargo de principais responsáveis pela recolha e análise dos dados obtidos. Importa referir que, no nosso entender, este processo é mais importante do que qualquer resultado que se venha a obter. Uma vez que estamos inseridos diretamente no contexto escolar com as crianças, teremos uma participação ativa neste estudo que se vai construindo à medida que os dados vão sendo recolhidos.

Apesar de existirem vários tipos de investigação qualitativa, optámos por uma investigação-ação, uma vez que permitimos que as crianças se envolvessem em todo o

processo, inclusivamente no que diz respeito à tomada de decisões sobre as atividades realizadas. Para Coutinho (2009), a investigação-ação afirma-se como

a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção. (p. 2)

Também para estes autores, “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 6). De uma forma geral, a investigação-ação caracteriza-se por uma metodologia de pesquisa, que procura resolver problemas reais (Coutinho, 2009).

Tendo em conta todas as características referidas sobre investigação qualitativa, mais propriamente a investigação-ação, este tipo de investigação está diretamente associado ao paradigma interpretativo. Aquando da sua utilização, aplicam-se preferencialmente técnicas de observação (neste estudo, utilizámos a observação-participante) e privilegiam-se conceitos como compreensão, significado e ação, abordando-os de forma holística (englobando todas as áreas de desenvolvimento e conhecimento da criança).

Porém, a investigação-ação propõe-se também transformar a realidade experienciada, o que revela igualmente uma ligação ao paradigma sócio crítico. Porém, o objetivo desta pesquisa não é apenas entender a realidade, mas também mudá-la através da nossa prática e, conseqüentemente, do envolvimento com todos os participantes. Tal acontece, evidentemente, em contextos educativos, nos quais a investigação-ação tem como objetivo melhorar as práticas pedagógicas.

De referir que a PES foi concebida com base naquilo que Alonso (2004) designa como uma “visão integradora e relacional” (p. 22) dos diversos tipos de conteúdos, privilegiando uma organização curricular e pedagógica assente em experiências de aprendizagem que promovam a articulação entre as diferentes áreas do saber.

#### **4.1 Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

No âmbito de uma pesquisa qualitativa, a escolha de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados assume-se como um elemento crucial para que possamos garantir uma investigação sistemática e consciente.

Durante o desenrolar de todo este estudo, utilizámos a observação participante, o que contribuiu fortemente para uma recolha de dados mais fidedigna e eficiente. Segundo

Coutinho, et al. (2009), este tipo de técnica está centrado “na perspectiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (p. 360). Apesar de corroborarmos esta ideia, é importante salientar que foi a partir desta observação que demos lugar de destaque à voz e individualidade de cada criança. Graças a ela, pudemos captar nuances, detalhes e comportamentos específicos de cada criança, que não seriam tão facilmente captados através de uma entrevista ou inquérito, por exemplo. Para além disso, foi também perceptível a forma como as crianças funcionam em grupo e as suas interações (entre elas e até para com a educadora e a auxiliar), o que nos possibilitou uma análise holística das relações sociais que vão emergindo diariamente em contexto escolar.

Esta observação participante esteve de mãos dadas com a notação em que se fizeram registos, breves descrições e redação de notas de campo, ao longo de todo o processo de investigação. À medida que se ia observando, íamos também registando. À posteriori, a interpretação de forma detalhada das mesmas permitiu que, enquanto investigadores, nos sentíssemos vinculados continuamente com o processo de pesquisa. A informação nunca se perde e assim podemos, a qualquer altura, validar as nossas conclusões.

Recorremos também ao *focus groups* com crianças o que se revelou uma estratégia particularmente pertinente para aceder às suas opiniões, experiências e perceções relativamente aos livros. Esta metodologia qualitativa permite criar um ambiente de partilha e escuta ativa, no qual as crianças se sentem à vontade para expressar livremente as suas ideias, muitas vezes encorajadas pela presença dos pares. A natureza interativa do *focus group* favorece a emergência de discursos espontâneos, potenciando a recolha de dados ricos e diversificados, que dificilmente seriam obtidos através de instrumentos mais formais ou individuais. Além disso, esta técnica valoriza a voz das crianças enquanto sujeitos sociais capazes de refletir sobre os seus próprios interesses e vivências. Importa ainda referir que o guião de questões utilizado foi previamente validado por dois especialistas na área da educação, assegurando-se, assim, a sua pertinência, clareza e adequação ao nível etário das crianças envolvidas.

Os grupos de discussão foram realizados em dois contextos distintos: um grupo com crianças da educação pré-escolar e outro com as crianças do 1.º CEB, sendo que cada *focus group* integrou entre cinco a seis participantes. Todas as crianças foram convidadas a responder às questões de forma livre, segundo a sua compreensão e vontade, respeitando-se o ritmo e os modos de expressão de cada uma. As sessões foram gravadas em áudio, com o devido consentimento informado, previamente obtido, garantindo-se o cumprimento dos princípios éticos e legais associados à recolha de dados com menores. Esta abordagem

permitiu recolher testemunhos autênticos, reveladores das formas como as crianças se relacionam com os livros e da importância que atribuem à leitura no seu quotidiano.

A captação, devidamente informada e permitida, de fotografias complementou e enriqueceu os dados recolhidos através das notas de campo, uma vez que nos forneceu evidências visuais que, de outra forma, nunca teriam sido captadas. Tentámos que as fotografias fossem registadas de forma a documentar uma sequência de aprendizagem do maior número de crianças, por exemplo, enquanto confeccionavam pão. As gravações de áudio registaram os diálogos mantidos com as crianças com precisão e sem distrações ou a preocupação de não conseguir registar todos os detalhes.

Todos estes instrumentos de recolha de dados foram devidamente reservados ao longo do tempo e, posteriormente, recorreremos à análise descritiva do seu conteúdo. Esta análise, feita de forma o mais objetiva possível, tem como objetivo principal organizar e estruturar as informações para facilitar a sua posterior interpretação. As suas principais características prendem-se com o facto de ser clara e simples de aplicar e também flexível, uma vez que pode ser aplicada a diferentes tipos de dados.

A coexistência de vários instrumentos de recolha de dados e análise dos mesmos resulta numa abordagem metodológica mais rica, eficiente e multifacetada, permitindo uma maior compreensão da realidade investigada e uma análise mais profunda e detalhada dos dados obtidos. Só desta forma poderemos garantir a máxima confiabilidade e veracidade da nossa investigação.

### **III. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino e aprendizagem**

#### **1. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito de Creche**

No contexto de creche, a aprendizagem dá-se de forma dinâmica e lúdica, sendo essencial proporcionar às crianças experiências que favoreçam a exploração e o desenvolvimento das suas competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Como referem as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) (2024), “a linguagem e comunicação são áreas em que se observam importantes aprendizagens e desenvolvimento nos primeiros três anos de vida de uma criança” (p. 72), o que torna ainda mais relevante a promoção de atividades intencionais que favoreçam a interação verbal desde cedo. A atividade descrita de seguida envolveu uma exploração sensorial e simbólica com recurso a diversos materiais. O objetivo principal prendeu-se com a introdução do mundo dos animais, de forma interativa, permitindo que as crianças reconhecessem sons, nomes e características dos animais de uma forma lúdica e envolvente.

As principais intencionalidades desta atividade estão diretamente relacionadas com o estímulo à expressão oral e à comunicação, desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecimento e identificação de animais, fomento à exploração e autonomia e enriquecimento da área da biblioteca. Para além de todas estas questões, é também importante ressaltar a valorização da experiência individual, através da introdução dos animais de estimação das crianças, o que trouxe uma dimensão afetiva à experiência de aprendizagem. Promoveu não só a identificação pessoal com o conteúdo do livro, mas também a partilha das próprias vivências, o que se pode traduzir num sentimento de pertença ao grupo.

Decidimos optar por esta experiência de aprendizagem uma vez que, ao longo das duas semanas de observação, pudemos verificar que as crianças apresentavam grande fascínio por animais e reconheciam as onomatopeias que lhes eram associadas. Entendemos, desde cedo, que a elaboração de um livro que abordasse, de alguma forma, esta temática viria a ser bastante positivo para o grupo.

Em conversa com a educadora responsável pela sala 1 ano, concluímos que envolver as famílias no processo de criação de um recurso que viria a estar para sempre disponível na sala de atividades seria o melhor de dois mundos e só viria a constituir aspetos positivos. Assim, elaborámos um comunicado aos pais, como forma de pedido, para que enviassem fotografias dos seus animais de estimação, juntamente com o nome do animal. No total, conseguimos recolher fotografias dos animais de estimação de oito crianças e adicionámos

também fotografias dos animais de uma das educadoras estagiárias (uma vez que a outra educadora estagiária não possui animais de estimação) e da educadora cooperante.

Assim, ressaltamos a importância da participação dos pais, uma vez que, segundo Araújo (2018), “o trabalho dos educadores também se estende à construção de parcerias com os pais” (p. 86). Essa parceria é percebida como “altamente benéfica para um ajustamento favorável da criança aos dois contextos” (Araújo, 2018, p. 86), fortalecendo a ponte entre a casa e a creche.

Neste âmbito, Kruse (2005) e Post, Hohmann e Epstein (2011) (citados por Araújo, 2018) salientam algumas estratégias que os educadores poderão utilizar para favorecer o envolvimento dos pais, em contexto de creche, como

a relevância da criação de um ambiente receptivo para as famílias, o estabelecimento de um processo de matrícula das crianças centrado na família, a partilha de observações da criança (tendo o cuidado de deixar as primeiras vezes para os pais testemunharem), e o encorajamento dos pais a participarem na vida da creche. (p. 86)

O envolvimento das famílias na vida da creche revela-se essencial para a construção de uma prática pedagógica coerente com as necessidades, vivências e identidades de cada criança. Estabelecer uma relação próxima com os encarregados de educação permite ao educador um conhecimento mais profundo sobre o percurso individual de cada criança, as suas rotinas, interesses e formas de comunicação. Tal como referem Marques et al. (2024), nas OPC, “o trabalho com as famílias pressupõe um diálogo entre profissionais e famílias, no sentido de conhecer e acompanhar melhor cada bebé” (p. 82). Esta abordagem favorece uma maior continuidade entre os contextos familiar e educativo, contribuindo para o bem-estar da criança, para o fortalecimento do seu sentido de pertença e para uma prática pedagógica mais intencional e ajustada.

A experiência de aprendizagem teve início com a criação de um ambiente de expectativa e curiosidade. A introdução de uma piscina foi realizada de forma lúdica e envolvente, o que gerou entusiasmo nas crianças. As perguntas que iniciaram a atividade (“Alguém já foi a uma piscina?” ou “Gostam de magia?”) ajudaram a ativar a imaginação e a curiosidade, fatores fundamentais no processo de aprendizagem, conforme defende Araújo (2018) quando afirma que o ambiente deve ser pautado por “amplas oportunidades para a aprendizagem ativa” (p. 83).

A utilização de fotografias de animais e a associação destes a sons, feita de forma interativa, estimulou a percepção auditiva, além de fomentar a exploração ativa dos recursos disponíveis. Este tipo de abordagem responde às necessidades dos “*aprendizes*

*sensoriomotores*” (Araújo, 2021, p. 79) que, “nos primeiros três anos de vida, aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Araújo, 2021, p. 79).

As crianças foram convidadas a imitar os sons dos animais e os seus movimentos, prática alinhada com as ideias de Araújo (2018) que declara que “os aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros” (p. 79).

À medida que cada criança revelava uma fotografia, a atividade gerava uma oportunidade para a expressão criativa. A participação ativa das crianças, que imitaram os sons e características dos animais, proporcionou uma rica interação verbal e ajudou as crianças a aprenderem de forma divertida e lúdica factos sobre o mundo animal. Neste processo, a mediação do adulto revelou-se essencial para promover e expandir a linguagem, sublinhando-se que “o papel do/a educador/a é também de uma enorme relevância na garantia de um enriquecimento dos patrimónios linguísticos ao alcance das crianças” (Marques et al., 2024, p. 73).

Após este momento inicial, as fotografias dos animais foram organizadas numa caixa e o álbum com as fotografias dos animais de estimação das crianças foi apresentado. Este foi um dos pontos mais importantes da atividade, pois proporcionou uma conexão pessoa com as crianças, permitindo-lhes reconhecer os seus próprios animais e conhecer os dos seus colegas. A valorização da experiência individual foi um aspeto fundamental, já que o livro passou a ser um reflexo da identidade e das experiências vividas pelas crianças, tornando-se num recurso afetivo e significativo para as mesmas.

No final deste dia, o livro foi disponibilizado na área da biblioteca da sala, assim como uma caixa com as imagens dos animais que tinham sido exploradas durante a manhã, o que se traduziu num forte enriquecimento para esta área. Ao longo dos dias, as crianças recorreram inúmeras vezes a estes recursos quer sozinhas, quer em grupo, e identificavam os próprios animais de estimação e até os dos colegas. Para além disso, foi também alvo de observação o manuseamento das imagens por parte das crianças (Figura 1).

## Figura 1

Exploração do álbum



Algumas crianças manuseavam os cartões com imagens apenas enquanto objeto não estruturado. Espalhavam-nas pela sala e, de seguida, tentavam encontrar o maior número de cartões possível, quase como que a colecioná-las. É importante ressaltar que algumas crianças exploravam oralmente praticamente todos os objetos disponíveis e, por esse mesmo motivo, os cartões estavam devidamente plastificados. A criança C7 era a que mais frequentemente recorria a esta ação, talvez por ser também a mais nova do grupo. Por outro lado, algumas crianças já tentavam mencionar o nome do animal representado no cartão em que agarravam. As crianças C5 e C9 eram duas das mais desenvolvidas ao nível da oralidade e eram também as que, em maior número de vezes, tentavam mencionar o nome de determinado animal. Por exemplo, a criança C5 articulava várias vezes o som “pá” para se referir ao pato e o som “cã” para se referir ao cão.

No sentido de incentivar as crianças, de forma lúdica e educativa, a explorar os seus animais de estimação, a identificá-los e identificar também outros animais e as suas características, esta atividade foi realizada com sucesso. O processo de exploração ativa das imagens dos animais e a imitação dos sons proporcionaram uma experiência sensorial e cognitiva rica, questões altamente relevantes para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão auditiva.

Ao deixar a caixa e o álbum de fotografias dos animais de estimação disponíveis na área da biblioteca, as crianças passaram a explorar livremente os seus conteúdos, o que promoveu o desenvolvimento da autonomia. Esta intencionalidade pedagógica está alinhada com os princípios do modelo HighScope, que preconiza a “construção de um currículo que prioriza a criação de condições que sustentem o desenvolvimento da autonomia da criança” (Araújo, 2021, p. 76).

Esta abordagem também favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que as crianças começaram a identificar o nome do dono do animal que estavam a ver e até algumas das suas características. Esta troca de informações foi essencial para a construção do sentido de pertença ao grupo e para a valorização das experiências individuais de cada criança.

A estratégia de utilizar materiais como o álbum com fotografias dos animais de estimação das crianças reflete a importância de integrar elementos pessoais e significativos no processo educativo. À semelhança das fotografias das famílias que estão afixadas numa das paredes da sala, o mesmo efeito surgiu aquando da colocação deste livro na área da biblioteca. As crianças sentiram que algo dentro da sala as remetia para o conforto de casa. Post, Hohmann e Epstein (2011, p. 84) destacam a existência de “lembranças agradáveis de casa (objetos de conforto e fotografias)” (citados por Araújo, 2018) para a transmissão de conforto físico e segurança, na sala de atividades, em contexto de creche.

Desta forma, o conhecimento torna-se mais profundo e duradouro quando está ligado intimamente à experiência concreta das crianças. Além disso, “ao ouvir contar ou ler uma história, a criança tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida e pode ainda apreender modos matemáticos de representar o mundo” (Marques et al., 2024, p. 73), o que reforça a riqueza e transversalidade desta experiência de leitura partilhada.

## **2. Experiência desenvolvida no âmbito de EPE**

Desde o início da PES em contexto de pré-escolar, a literatura para a infância foi encarada como uma ponte entre a educadora-estagiária e o grupo de crianças (e também o mundo, de uma forma geral). A Educação Pré-escolar constitui uma etapa essencial no percurso educativo da criança, pois “destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico” e representa “uma etapa fundamental no processo de educação ao longo da vida” (Azevedo, 2014, p. 41). Cientes disso, procurámos valorizar cada momento de leitura como oportunidade de descoberta, expressão e crescimento.

Obtendo inspiração no potencial transformador do livro de literatura para a infância, desenvolvemos uma sequência de momentos prazerosos para as crianças. É de salientar que, juntamente com as crianças, percebemos a importância de abordar a temática das profissões, uma vez que por elas era demonstrado um grande sentido de curiosidade. Através de várias brincadeiras, nas mais diferentes áreas da sala de atividades, conseguimos perceber que

várias vezes as crianças imitavam determinadas profissões (nomeadamente a que admitiam querer ter no futuro ou a profissão dos pais). A título de exemplo, na área do hospital, inaugurada no decorrer da nossa prática pedagógica, as crianças imitavam médicos e enfermeiros e, na área da biblioteca, imitavam-se, muitas vezes, professores.

Desenvolvemos a “tradição” de todas as segundas-feiras em que intervimos, trazer um livro para partilhar com o grupo de crianças. Desta forma, iniciávamos as manhãs com uma atividade baseada no livro que fora apresentado anteriormente, debatendo sobre vários temas. Esta regularidade e intencionalidade no momento da leitura revelaram-se bastante eficazes para a criação de um hábito coletivo em torno da literatura, gerando expectativa e envolvimento por parte das crianças. Tal como refere Araújo (2007),

as leituras feitas pelo professor devem ser diárias e incluir textos de géneros literários diversos (livros de aventuras; contos tradicionais; poesia; livros informativos; etc). Esta prática incentiva o gosto pela leitura, sobretudo se o momento da leitura for sempre à mesma hora, com a mesma duração”. (p. 15)

Embora não fosse diária, a consistência semanal do momento de leitura, sempre no mesmo dia e ao início da manhã, cumpria esse princípio de previsibilidade e diversidade.

Na primeira semana, introduzimos o livro “Todos fazemos tudo”, da autora Madalena Matoso. Este livro traduz-se num álbum ilustrado, sem palavras, que se revelou uma poderosa ferramenta de estímulo à imaginação e à oralidade das crianças que foram desafiadas a construir uma narrativa a partir das imagens do livro. Assim, puderam dar asas à criatividade, inventando uma história única.

Este momento não foi fácil para todas as crianças, uma vez que algumas ainda demonstravam alguma dificuldade na elaboração de uma narrativa com introdução, desenvolvimento e conclusão. Também o uso de conectores de tempo se traduziu numa dificuldade para algumas, sendo necessário o auxílio das educadoras estagiárias e da educadora da sala. Esta mediação foi essencial, pois permitiu orientar e apoiar a construção das narrativas. “As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Silva, et al., 2016, p. 61), o que se revelou evidente nesta atividade.

Esta ajuda fez com que as crianças se sentissem mais seguras e confiantes no seu trabalho e, no final, o resultado foi bastante positivo. Este tipo de atividade assume particular relevância, considerando que “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai

progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (Silva, et al., 2016, p. 6).

Aproveitámos também o momento para refletir sobre as profissões de escritor e ilustrador e como cada um de nós pode ter uma visão diferente sobre as ilustrações de determinado livro. Este foi um ponto de partida simbólico para os momentos que iríamos experienciar em seguida, juntamente com as crianças.

Numa outra semana propusemos às crianças o livro “Meninos Pequenos, Grandes Sonhos - Stephen Hawking” da coleção homónima e autor Matt Hunt. Através da história de vida, adaptada para a infância, do célebre e notório cientista, falámos não só sobre a própria profissão de cientista, mas também sobre a importância da curiosidade sobre o mundo, da superação das dificuldades e da inclusão. O livro despertou nas crianças muitas perguntas e comentários. Algumas expressaram curiosidade sobre a vida do cientista, outras sensibilidades ao facto de Stephen Hawking usar uma cadeira de rodas para se deslocar (e comunicar, com a ajuda da tecnologia). O momento foi de partilha, escuta, aprendizagem e, acima de tudo, valorização da diferença.

Tal como no momento que descrevemos anteriormente, ao longo de toda a nossa PES, defendemos as ideias de Mendes (2015) quando afirma que “dar voz às crianças, escutá-las, valorizar as suas intervenções, opiniões e sugestões, atender aos seus interesses e dificuldades é a primeira etapa do processo educativo que as pedagogias participativas preconizam” (p. 141).

Já na terceira semana de intervenção, a intenção foi a de apresentar a diversidade de formas que um livro pode assumir. Desta forma, pretendemos alargar o conceito tradicional de “livro” e mostrar que a leitura pode ser experienciada de muitas formas. Colocámos à disposição das crianças vários tipos de livros, cada um com uma característica diferente do habitual, ao que as crianças já estavam habituadas, o que gerou alguma surpresa: “Conversas com versos”, de Maria Alberta Menéres (livro de poesia); “Nós, as crianças... temos direitos”, de Cláudia Manata, Fernanda Salvaterra, Rita Rovisco e Rosa Montez (livro pop-up); “Alicia en el país de las maravillas”, de Lewis Carroll (livro carrossel); “Soy un árbol”, de Sylvaine Jaoui (livro com recortes e aberturas); “La cita”, de Rébecca Dautremer” (livro que se vai formando à medida que avançamos na narrativa); “O Quebra-Nozes” (livro com efeitos sonoros); “A minha mãe, de Stéphane Servant” (livro de grandes dimensões); “Será mesmo... um gato?”, de Guido Van Genechten (livro sem texto); “O livro sem bonecos”, de B. J. Novak (livro sem ilustrações).

Não foi fácil concluir que estes seriam os livros a ser apresentados, uma vez que “o documento das OCEPE não menciona que títulos, que obras, que autores podem/devem estar nas salas de jardim-de-infância” (Balça, 2015). Portanto, e para a escolha destes livros, baseamo-nos nas ideias de Mendes (2015) quando afirma que

é preciso colocar à disposição das crianças livros de diversa tipologia, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas - livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros pop-up, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, livros trazidos de casa pelas crianças, livros escolhidos pelo adulto - mediador de acordo com critérios estéticos e pedagógicos de seleção.

Este momento foi bastante interativo, uma vez que as crianças puderam tocar, sentir e descobrir cada livro, através da colocação de questões sobre os mesmos. Consideramos que, durante este momento, mais do que ver os livros, as crianças puderam vivê-los. Não só estes livros foram “vividos” como serviram de mote para um desafio lançado às crianças - trazerem livros de casa para partilhar com os restantes colegas. Todos os dias, retirávamos de forma aleatória um papel com o nome de uma criança e líamos o respetivo livro. Muitos foram os dias em que se leu mais do que um livro, o que representou o entusiasmo das crianças em relação a esta partilha. Neste sentido, e tal como afirma Balça (2023),

através da leitura dos textos literários, a criança começa a compreender a funcionalidade e a especificidade do texto escrito, a sua estrutura e organização, mas também as convenções da comunicação literária, com os seus procedimentos de análise e interpretação, nomeadamente através de estratégias que possibilitem a compreensão da sequência da narrativa ou mesmo da noção e da relação entre personagens. (p. 26)

Ao longo de todo este processo de aprendizagem, privilegiámos o contacto criança-livro com o objetivo de atingir a máxima do “estabelecimento de uma relação de prazer e de afeto” (Balça & Costa, 2017, p. 208) entre ambas as partes. Assim, aspetos relativos ao livro como “a sua encadernação, o seu formato, o seu tamanho, o seu peso, o seu cheiro” (Balça & Costa, 2017, p. 208) são indissociáveis da experiência literária na educação de infância.

Este “ritual” transformou a sala. Os livros foram acumulando-se na área da biblioteca e a participação das crianças nesta área foi crescendo a olhos vistos. Algumas esperavam ansiosamente que o seu livro fosse o escolhido, outras pediam para que o seu livro fosse relido e muitas foram as que, ao longo do tempo, foram trazendo mais livros para a sala.

Várias crianças acabaram por trazer mais do que um livro. Uma das crianças trouxe, inclusivamente, uma coleção de livros na qual cada um abordava uma letra do alfabeto. Autores como Balça (2023) afirmam que “os educadores de infância têm total liberdade para escolher os livros que vão ter na sua sala e têm também total autonomia para aceitar os eventuais livros que as crianças tragam para dentro da sala” (p. 29).

A imitação das leituras que fazíamos começou a tornar-se rotina por parte das crianças, assumindo elas próprias o papel de leitoras para os colegas. Foi nesta altura que a profissão de professor/educador começou a estar fortemente presente na área da biblioteca.

Sempre que existiam momentos de exploração do livro de literatura para a infância, eram recordados os elementos paratextuais que caracterizam uma obra literária - a capa e a contracapa, a lombada, as guardas e a dedicatória. Também as ilustrações adquiriram especial destaque aquando das explorações dos livros. As crianças demonstraram especial interesse e curiosidade pelas ilustrações, uma vez que, na maioria dos casos, nos deram informações extra sobre a narrativa.

Para além desta análise visual e estrutural do livro, promovíamos sempre momentos de diálogo com as crianças, explorando o vocabulário, prevendo o que poderia acontecer a seguir na narrativa e incentivando a partilha de opiniões. Como refere Araújo (2007), “as leituras devem proporcionar o diálogo; a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos; a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos” (p. 15), aspetos que procurámos constantemente desenvolver ao longo desta experiência de leitura partilhada. De igual modo, reconhecemos que

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)

Ao longo de toda esta experiência de aprendizagem, procurámos olhar para a leitura dos livros como momento deplorador para a exploração das diversas áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. (Silva et al., 2016). Sempre que realizávamos uma leitura (fosse ela de um livro trazido por nós ou por uma criança), essa experiência não terminava no simples ato de ler. Tornava-se num momento integrador e mobilizador de aprendizagens significativas.

Assim, após a leitura, desenvolvemos com as crianças várias atividades que envolviam diferentes domínios do desenvolvimento e da aprendizagem. Chegámos, por

exemplo, a abordar as rimas com nomes de animais, partindo do livro que uma das crianças trouxe de casa “Era uma vez um cão”, de Adélia Carvalho.

Outro exemplo de temática abordada a partir de um livro trazido pelas crianças foi o número de sílabas de uma determinada palavra e com que letra iniciava e terminava uma palavra, a partir de um “xadrez de palavras”. Para esta atividade, partimos do livro “Abre com muito cuidado”, de Nicola O’Byrne. Neste sentido, é essencial lembrar que “importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 6).

Incluir todas as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios previstos nas OCEPE revelou-se um desafio ao longo da PES. Ao longo do planeamento e da realização das atividades, foi evidente que, embora alguns conteúdos surjam de forma mais espontânea e natural no quotidiano na sala de atividades - como a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ou o domínio da Educação Artística - outras requeriam um esforço mais intencional de planificação e mediação.

Contudo, procurámos sempre criar experiências significativas que promovessem aprendizagens diversas, articulando-as com os interesses das crianças e com os conteúdos das diferentes áreas. Para que esta articulação fosse possível, o trabalho de planeamento das atividades exigiu muita reflexão, criatividade e flexibilidade, a fim de que as propostas pedagógicas não se tornassem forçadas ou até descontextualizadas. Esta prática revelou-se um elemento gerador de oportunidades para explorar várias áreas em simultâneo.

Surgiram naturalmente propostas ligadas à expressão dramática, ao raciocínio lógico-matemático e à exploração da linguagem. Considerando que, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016),

tendo a matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo. (p. 6)

procurámos integrar conceitos matemáticos de forma significativa e contextualizada, a partir das leituras realizadas e das curiosidades das crianças.

Além das propostas práticas, outras vezes, criaram-se diálogos com as crianças, permitindo-lhes refletir sobre diversos temas de forma espontânea, mas significativa. Muitas vezes, os diálogos fluíram para assuntos ligados à cidadania, à resolução de conflitos e ao

mundo que as rodeia. Desta forma, demonstrámos como a literatura pode ser uma motivação poderosa para o desenvolvimento do pensamento das crianças.

Assim, os momentos de leitura não se basearam em momentos isolados. Foram antes o ponto de partida estruturante da nossa ação educativa, o que possibilitou a articulação entre as áreas de conteúdo, respondendo, muitas vezes, aos interesses, necessidades e ritmos das crianças. Esta interdisciplinaridade, tendo como ponto de partida os livros, é defendida por diversos autores como Coutinho e Azevedo (2007), quando afirmam que

as actividades lúdicas baseadas na literatura, dirigidas a crianças e adolescentes, podem estimular a sua criatividade, através de actividades artísticas, musicais e físicas. Podem também desenvolver competências nas áreas científicas como as ciências naturais e a matemática, e ainda proporcionar a emergência dos mais variados valores contemporâneos de justiça, paz e espírito solidário. Podem também e sobretudo, estimular o seu amor pelos livros e pela leitura. (p. 37)

Toda esta experiência de partilha de conhecimento através dos livros para a infância culminou com uma visita à Biblioteca Municipal Adriano Moreira, em Bragança - a “casa” dos livros, como as crianças lhe chamavam. A visita foi preparada com entusiasmo e vivida com muito encanto por parte das crianças. Estas exploraram o espaço com a ajuda da visita guiada pela bibliotecária, que também contou três histórias. Curiosamente, a maioria das crianças já tinha estado neste espaço para participar nas atividades do projeto “Sábados de encantar”, dinamizado pela própria biblioteca. Já outras confidenciaram que nunca tinham estado numa biblioteca. Na chegada à instituição, algumas crianças perguntaram ainda quando podíamos voltar.

Este tipo de experiências, em que a leitura é feita por um adulto mediador, tem um papel determinante no desenvolvimento da compreensão leitora. Como sublinha o Observatoire National de la Lecture, “leituras feitas pelo professor têm um impacto positivo na compreensão da leitura” (citado por Araújo, 2007, p. 15).

### ***2.1 “O incêndio da professora dragona”***

Durante a nossa PES em contexto de EPE, foi desenvolvida com um pequeno grupo de seis crianças uma atividade de produção coletiva de uma história, com o objetivo de promover competências de expressão oral, imaginação, pensamento narrativo e relação afetiva com o livro e a linguagem escrita. Esta experiência inscreve-se no âmbito da Expressão e Comunicação das OCEPE (Silva, et al. 2016), estando relacionada com questões

da educação literária e colocando a criança no centro do processo criativo, o que lhe confere o estatuto de autora da sua própria narrativa.

A proposta consistiu na construção de um livro original, criado inteiramente pelas crianças, a partir da introdução de diferentes informações. Previamente elaboramos seis dados diferentes, cada um com uma categoria essencial para a estrutura narrativa: (1) início da história, (2) forma de terminar a história, (3) objeto, (4) lugar, (5) personagem principal e (6) vilão. Cada face do dado apresentava uma possibilidade distinta. Por exemplo, o dado relativo ao início da história continha frases como “*Numa manhã de chuva...*” ou “*Numa estrada deserta...*”, enquanto o dado de personagens principais incluía figuras como *pirata*, *sereia*, *agricultor* ou *supermulher*. Estes elementos foram escolhidos com base no interesse manifestado pelas crianças ao longo do estágio e na variedade de modelos e representações presentes na literatura infantil.

A atividade desenrolou-se de forma sequencial e colaborativa: cada criança, por sua vez, lançava um dos dados e tinha como missão integrar o elemento calhado na narrativa que ia sendo construída oralmente. A história ia, assim, ganhando forma com a participação de todos, num exercício de escuta, memória, criatividade e respeito pelo fio condutor do enredo. O nosso papel foi maioritariamente o de facilitadores e registadores: à medida que a história se desenrolava, todas as ideias eram cuidadosamente transcritas, respeitando a linguagem própria das crianças e os contributos individuais de cada uma.

Depois de a história estar concluída, esta foi partilhada em grande grupo, para que as restantes crianças estivessem a par da criação do pequeno grupo. Algumas crianças quiseram adicionar pequenas alterações, o que conferiu ao trabalho um carácter mais rico e de união entre o grupo. De seguida, perguntámos às crianças quem queria participar na realização das suas ilustrações e “montámos” um livro em formato A4 (Figura 2), materializando o processo vivido e valorizando a autoria coletiva.

## Figura 2

*Livro “O incêndio da professora dragona”*



Este produto foi partilhado e lido em grande grupo, permitindo às crianças reconhecerem-se no texto, reviverem o processo criativo e reforçarem o seu vínculo com os livros enquanto objeto significativo e afetivo.

Ao verem o seu livro disponível na área da biblioteca, as crianças reconheceram-no de imediato e demonstraram grande entusiasmo, revisitando-o espontaneamente em vários momentos do dia. Foi possível observar que, para além de o manusearem individualmente, também o partilhavam com os colegas (Figura 3), liam (ou “contavam”) a história uns aos outros e, em algumas situações, comentavam as passagens que tinham inventado.

## Figura 3

*Exploração do livro “O incêndio da professora dragona”*



Esta dinâmica reforça o papel da biblioteca enquanto espaço de descoberta, partilha e valorização da linguagem escrita, enquanto potencia a construção de uma relação afetiva com o livro e com a leitura. A presença do livro na sala contribuiu, assim, para reforçar o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, promovendo a literacia emergente e o prazer pela leitura desde a primeira infância.

Do ponto de vista pedagógico, esta atividade revelou-se extremamente rica. A construção coletiva da história permitiu trabalhar competências linguísticas, narrativas e sociais, bem como reforçar o gosto pela leitura e pela escrita. Conforme refere Costa (2022), “a leitura e a literatura devem assumir-se como meios para a construção de identidades, para a partilha de experiências e para a inclusão de todas as vozes na educação” (p. 34). Neste sentido, proporcionar às crianças momentos em que podem criar, contar, ouvir e ver transformadas as suas palavras em livros reais é um gesto de profundo respeito pela sua capacidade simbólica, pelo seu pensamento criativo e pelo seu papel ativo na construção do saber.

Além disso, experiências como esta são coerentes com as OCEPE, que preconizam que “a criança deve ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 38), através da participação em atividades significativas, que articulem diferentes formas de linguagem e conhecimento. Criar uma história a partir de dados é, nesse sentido, uma forma lúdica e envolvente de desenvolver a consciência narrativa, de explorar a estrutura de um texto literário e de reforçar a dimensão participativa da aprendizagem.

Esta atividade permitiu que as crianças não fossem apenas recetoras de histórias, mas também criadoras de enredos, produtoras de sentidos, autoras de livros, o que, para muitas delas, representou um momento marcante e potenciador de novas relações com a leitura e com o texto.

### **3. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida no âmbito do 1.º CEB**

Desde os primeiros anos de escolaridade, a leitura assume um papel estruturante no desenvolvimento global da criança. No 1.º CEB, particularmente no 1.º ano, o contacto com os livros deve ultrapassar a mera aprendizagem da descodificação, constituindo-se como uma experiência significativa que promova o prazer de ler e a curiosidade intelectual.

Com este entendimento, ao longo da nossa intervenção, concebemos e implementámos um projeto de promoção da leitura, alicerçado em recursos diversificados que estimulassem as crianças a estabelecer um contacto ativo e envolvente com os livros. A

planificação das atividades foi realizada de forma sistemática e semanal, garantindo a sua adequação às necessidades e interesses da turma, bem como a articulação com as Aprendizagens Essenciais definidas para o nível de ensino em questão. Importa ainda sublinhar que todas as propostas foram previamente discutidas e validadas pela professora cooperante, assegurando a pertinência pedagógica e a coerência com o trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula.

Das diversas atividades realizadas, selecionámos aquelas que se revelaram mais significativas para as crianças. Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, estas atividades serão apresentadas e descritas de acordo com os objetivos pedagógicos que lhes estiveram subjacentes, evidenciando o modo como contribuíram para a promoção da leitura.

### **3.1 LERFLIX**

O mural “**Lerflix**”, concebido a partir de sugestões das próprias crianças, integrou livros lidos em sala de aula para a introdução de diversos conteúdos, bem como propostas de leitura partilhadas com e/ou pelas famílias.

Planeada para decorrer ao longo de várias semanas, esta experiência contemplou um conjunto diversificado de estratégias de mediação leitora. Entre elas destacaram-se: a construção de um mural interativo - o “Lerflix” -, a circulação de livros acompanhados de propostas de atividades a realizar em casa e a criação de materiais dinamizadores da leitura, tais como marcadores personalizados, um bingo de leitura e um passaporte literário (que será apresentado mais adiante).

Todas estas dinâmicas foram concebidas a partir da ideia central de que a leitura deve ser vivida como um ato de afeto, de descoberta e de ligação entre crianças, famílias e escola. Procurámos, assim, transformar a leitura num momento especial, suscetível de ser aguardado com entusiasmo e valorizado como oportunidade de partilha. A criação de espaços de diálogo em torno dos livros revelou-se fundamental, permitindo que cada obra fosse recebida com curiosidade, respeito e abertura à reflexão.

Neste sentido, o gesto de trazer um livro de casa ultrapassou o caráter de mera tarefa ou atividade, assumindo-se como uma verdadeira ponte entre o espaço familiar e o espaço escolar. Esta articulação fortaleceu o vínculo entre as crianças, a escola e as famílias, conferindo à leitura um papel mediador nas relações estabelecidas.

O mural coletivo exposto na sala de aula foi inspirado na plataforma de *streaming Netflix*, e foi transformado num espaço privilegiado de partilha de sugestões de leitura, tal como apresentamos na Figura 4.

#### Figura 4

Mural “Lerflix”



Como é perceptível, o mural foi organizado segundo as mesmas categorias existentes na plataforma *Netflix*: “novos lançamentos”, “tendências”, “sugestões para ti” e “continuar a ver”, esta última adaptada para “continuar a ler”.

A categoria “novos lançamentos” incluía obras literárias recentemente editadas (com menos de um ano de publicação), sendo estas consideradas novidades. A categoria “tendências” correspondia aos livros apresentados em sala de aula no âmbito da introdução de conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio. Já as categorias “sugestões para ti” e “continuar a ler” remetiam para propostas feitas pelas próprias crianças. A primeira reunia livros lidos e partilhados em sala de aula, enquanto a segunda dizia respeito às obras que as crianças mencionavam estar a ler (ou já terem lido) em casa.

Para preencher estas duas últimas categorias, as crianças foram incentivadas a trazer de casa os seus livros preferidos, com o apoio das famílias. Após a leitura e partilha em sala, imprimia-se a capa do livro, que era posteriormente colocada na categoria correspondente do mural. Desta forma, foi possível criar uma verdadeira “biblioteca em exposição”, que refletia não apenas as escolhas dos adultos, mas também os interesses pessoais das crianças.

Os principais objetivos desta dinâmica consistiram em reconhecer e valorizar o gosto individual por diferentes obras literárias e em estimular o envolvimento das famílias desde o início do projeto. Consideramos que estes objetivos foram plenamente alcançados.

A par desta iniciativa, a criação de momentos diários de leitura partilhada e o incentivo à leitura em família revelaram-se estratégias fundamentais para fomentar o gosto pela leitura. Para além de promoverem o prazer de ler, estas práticas contribuíram para melhorar a compreensão dos textos posteriormente trabalhados em contexto escolar. Tal como refere Araújo (2007), “sabe-se que os alunos que mais lêem têm melhores resultados na compreensão leitora” (p. 11), reforçando a importância de desenvolver hábitos de leitura regulares e significativos.

Foram alguns os livros sugeridos pelas crianças, embora carecessem de alguma diversidade - a maioria dizia respeito às narrativas. Apresentamos, na Tabela 1, os livros propostos pelas crianças.

**Tabela 1**

*Livros trazidos de casa pelas crianças*

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Criança que sugeriu</b>
A Mãe está sempre comigo quando chegam os trovões	Bea Taboada	Dani Padrón	Alma dos Livros	PC3
A Viagem da Sementinha	Melanie Joyce	Gina Maldonado	Booksmile	PC10
Arturo	David Calì	Ninamasina	Bruaá	PC20
As Aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain		Porto Editora	PC13
Coração de Pai	Irena Trevisan	Enrico Lorenzi	Pingo Doce	PC4
Encanto – Hora de brilhar			PI KIDS	PC18
Eu não tenho medo, tu é que tens!	Seth Meyers	Rob Sayegh	Nuvem de Letras	PC5
Não abras este livro	Andy Lee	Heath McKenzie	Jacarandá	PC5

Não abras este livro por toda a eternidade	Andy Lee	Heath McKenzie	Jacarandá	PC5
O Pai Natal existe	Luís Fernandes	Luís Fernandes	Flamingo	PC12
Orlando, o caracol apaixonado	Sérgio Mendes	Elias Gato	Editora Pingo Doce	PC20
Respeitem-se! E tratem-se bem	Lucía Serrano	Lucía Serrano	Jacarandá	PC21
Tu és tu!	Peter H. Reynolds	Peter H. Reynolds	Editorial Presença	PC7
Estranhamente Vermelho – O Livro do Filme			Dom Quixote	PC15
Uma lição de amor	Carmen Garcia	Tiago Leal	Ego Editora	PC5

Os temas abordados foram bastante variados. Falámos sobre vários tipos de deficiências (físicas e cognitivas), o respeito pelo outro e até sobre medos. Salientamos ainda a importância da partilha dos livros de cada criança para o reconhecimento dos seus gostos pessoais, assim como da sua própria afirmação. Curiosamente, uma das crianças mais introvertidas da sala foi a que trouxe mais livros e foi bastante notório o seu entusiasmo nos momentos em que lemos as suas sugestões literárias.

Uma breve análise à tabela 1 com os livros trazidos pelas crianças para a sala de aula podemos verificar uma diversidade de interesses e a pluralidade de experiências de leitura vivenciadas no espaço familiar. Verifica-se a presença de clássicos da literatura juvenil, como *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, coexistindo com obras contemporâneas de literatura infantil (*Arturo*, *Tu és tu!*, *Orlando, o caracol apaixonado*) e com títulos de forte apelo comercial ou mediático, como *Encanto – Hora de brilhar* ou *Estranhamente Vermelho – O Livro do Filme*.

Destaca-se também a presença de obras de cariz afetivo e relacional, como *Coração de Pai*, *Respeitem-se! E tratem-se bem*, *Eu não tenho medo, tu é que tens!* e *Uma lição de amor*, que colocam em relevo valores como a família, o respeito, a autoestima e as emoções, aspetos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional das crianças. A escolha de

livros desta natureza poderá refletir tanto a influência das famílias como a relevância destes temas na vivência cotidiana das próprias crianças.

Por outro lado, a repetição de títulos de uma mesma coleção (*Não abras este livro e Não abras este livro por toda a eternidade*) sugere o impacto que determinadas séries editoriais exercem no público mais novo, reforçando o papel do humor, da irreverência e da interatividade na construção do gosto pela leitura.

De sublinhar ainda a diversidade de editoras representadas (Porto Editora, Editorial Presença, Booksmile, Bruaá, Jacarandá, entre outras), o que mostra uma ampla oferta de materiais literários no contexto familiar das crianças.

Este conjunto de livros, ao ser trazido para a sala de aula, constituiu-se como um recurso pedagógico de grande riqueza, pois não só promoveu a valorização das identidades leitoras individuais, como também ampliou o repertório literário coletivo da turma.

No que concerne ao envolvimento das famílias, este foi bastante positivo. Várias foram as crianças que, na hora da partilha do seu livro, mencionavam que o liam com o pai e/ou mãe, o que só transmitia ainda mais entusiasmo pela dinâmica. Ao longo deste processo, também contámos com a presença de alguns pais na sala para a partilha de histórias. Corroboramos as ideias de Coutinho e Azevedo (2007) quando defendem que

o incentivo à leitura não deve ser visto como uma responsabilidade exclusiva da escola. Pelo contrário, é essencial envolver as famílias neste processo, começando por cativar os pais para que, a partir daí, se motivem também as crianças, criando hábitos que ultrapassam as paredes da sala de aula. O papel das famílias é importante para todas as crianças. As práticas conjuntas casa-família na criação dos hábitos de leitura ajudam a aumentar as competências leitoras e, portanto, a diminuir a exclusão social futura proporcionando melhores condições para enfrentar o futuro. É preciso cativar primeiro os pais para motivar depois os filhos, deixando para trás as ideias de que a leitura é um assunto da escola. É da escola, mas não só da escola. (p. 37)

O mural “Lerflix” rapidamente se transformou num local de partilha: cada livro sugerido era apresentado com entusiasmo e as crianças gostavam de ouvir as histórias umas das outras. Muitas quiseram também partilhar o motivo pelo qual tinham escolhido aquele livro, qual a sua personagem preferida ou que memórias tinham associado ao livro. Este momento de partilha de forma oral foi bastante relevante, uma vez que, a partir dele, se estimulou a comunicação e a expressão das emoções das crianças, dando-lhes voz e protagonismo. Foi notório como se criava um ambiente de escuta e respeito, onde cada opinião e cada história era valorizada.

Estas interações espontâneas e emocionalmente significativas estiveram profundamente alinhadas com as Aprendizagens Essenciais do Português para o 1.º ano do 1.º CEB (2018), no que diz respeito ao domínio da oralidade.

No eixo da compreensão, destaca-se a competência de “saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões)”, evidenciada na forma como as crianças ouviam atentamente os colegas, reagindo às partilhas com interesse e respeito.

Já no eixo da expressão oral, foi possível observar o desenvolvimento da capacidade de “pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras”, bem como de “expressar opinião partilhando ideias e sentimentos”, embora, por vezes, com alguma dificuldade. Estes momentos de partilha não só enriqueceram a competência comunicativa das crianças, como também promoveram a construção de uma identidade social e cultural, essencial à formação integral das crianças.

Neste sentido, articulam-se também com o PASEO, nomeadamente na área “Linguagens e Textos”, ao promoverem a utilização da linguagem como meio de expressão, comunicação, relação e construção de conhecimento, numa lógica de participação ativa, crítica e responsável.

### ***3.2 Livro Viajante***

Desde o início desta experiência, dois livros circularam diariamente entre as crianças, acompanhados de propostas de atividades lúdico-pedagógicas para realizarem com os seus familiares. Sempre que uma criança levava um livro para casa, levava também uma capa de micas, onde eram guardadas todas as produções das crianças. Uma vez que a turma contava com 21 crianças, selecionámos ainda um terceiro livro para quando alguma criança demonstrasse especial entusiasmo em levar livros para casa. No entanto, este livro não era acompanhado de nenhuma atividade. Apenas mencionávamos que o podiam ler sozinhos ou com a família. Com a ajuda da bibliotecária escolar, selecionaram-se os seguintes livros para esses fins: “Abecedário Maluco”, de Luísa Ducla Soares; “Amor é...”, de Sophie Beer; “Pai, só mais cinco minutos”, de Marta Altés.

O primeiro livro, “Abecedário Maluco”, incentivava cada criança, com a ajuda da família, a criar uma rima ou poema com o seu nome, podendo fazer-se acompanhar de uma ilustração. Esta produção era depois guardada na capa de micas correspondente e, muitas vezes, as criações foram depois partilhadas oralmente em sala. De uma forma geral, as crianças demonstraram vontade de partilhar as suas rimas com os restantes colegas, o que

suscitou momentos de muita diversão. Acreditamos que esta partilha coletiva celebrou a identidade e criatividade de cada um.

Depois da leitura do livro “Amor é...”, as crianças eram convidadas a refletir, junto das suas famílias, o que é, para cada um, o amor. Foi proposto que escrevessem uma frase ou texto e que ilustrassem o trabalho elaborado, podendo até adicionar fotografias. A atividade proposta a partir deste livro culminou na produção de trabalhos notáveis, nos quais se evidenciaram o cuidado, o empenho e a criatividade das crianças, refletindo não só a sua compreensão da temática, mas também o envolvimento das famílias neste processo. Acreditamos que se revelou também a sensibilidade e os afetos que habitam as relações familiares.

Já o livro “Pai, só mais cinco minutos” representava um objetivo principal que era promover um momento de partilha e escuta, junto das famílias. Apesar de não incluir uma capa de micas e uma atividade (como os outros livros), muitas crianças quiseram espontaneamente levar o livro para casa e, posteriormente, contar como foi o momento da leitura, com quem o fizeram, onde aconteceu e/ou o que mais gostaram.

As atividades propostas para serem realizadas em casa mostraram ser estratégias muito eficazes para estimular não só a leitura, mas também a expressão artística e emocional. Para isso, a participação ativa das famílias foi, mais uma vez, fundamental e tal refletiu-se num aumento da confiança das crianças em partilhar os seus trabalhos em sala de aula. Acreditamos que, desta forma, o espaço educativo transformou-se num lugar onde o livro é um mediador de afetos e aprendizagens, ultrapassando até a simples descodificação do texto.

Balça, Azevedo e Barros (2017) falam-nos sobre a importância da dinamização da leitura junto das famílias, quando afirmam que “a quantidade e qualidade da interação, agora entre a família, a criança e o livro, vão ser determinantes na relação da criança com o livro e a leitura e na sua formação como leitora” (p. 716). A participação das famílias foi, assim, imprescindível.

### ***3.3 Materiais/recursos elaborados pelas crianças***

As crianças decoraram também **marcadores de livros** que, posteriormente, foram plastificados para se tornarem mais resistentes. Algumas chegaram, inclusivamente, a decorar mais do que um marcador. Estes continham frases, ilustrações e desenhos inspirados nas suas leituras preferidas. Muitas crianças mencionaram que se desenharam a elas próprias a ler nos marcadores. Esta pequena atividade teve um impacto significativo no sentido de apropriação do livro enquanto objeto. Ao criarem os seus próprios marcadores, as crianças

passaram a usá-los nas suas leituras na sala de aula e em casa, demonstrando orgulho na sua criação.

Esta atividade permitiu também que as crianças expressassem as suas ideias relacionadas com a leitura, tornando o ato de ler ainda mais especial e pessoal. O momento criativo foi também um espaço de reflexão e partilha, onde cada criança demonstrou um pouco da sua forma de ver os livros e de se ver enquanto leitora. Os marcadores foram usados com orgulho, tendo sido companhia de muitas leituras.

De forma complementar, foi desenvolvido um **Bingo da Leitura** (Figura 5), constituído por diversas sugestões e desafios simples, tais como “*ler um livro num local ao ar livre*” ou “*ler um livro debaixo de um cobertor com uma lanterna*”. As crianças assinalavam os quadrados correspondentes à realização das tarefas e, posteriormente, partilhavam as suas experiências de leitura na manhã seguinte, na escola. Esta estratégia revelou-se determinante para sustentar o envolvimento das crianças e favorecer a construção de uma relação lúdica e significativa com a leitura.

**Figura 5**

*Bingo da Leitura*



Para além disso, constituiu um elemento-chave na manutenção da motivação das crianças, que se mostravam entusiasmadas ao assinalar os seus progressos. Esta dimensão lúdica contribuiu para transformar a leitura num jogo, retirando qualquer sensação de pressão

associada à realização das atividades e promovendo uma prática de leitura natural e espontânea.

Adicionalmente, a interação entre pares foi incentivada, uma vez que as crianças discutiam entre si as atividades realizadas, partilhavam sugestões e efetuavam elogios mútuos. Salienta-se também que a interação com os familiares foi fomentada através de determinadas dinâmicas. O **Bingo da Leitura** incluiu, intencionalmente, atividades de leitura colaborativa, envolvendo colegas e familiares, como “*Ler em família*” e “*Sugerir um livro a um amigo ou amiga*”.

Outro recurso desenvolvido foi o **Passaporte de Leitura**. Neste, cada criança iniciava por se apresentar, registando alguns dados pessoais (primeiro e último nome, data de nascimento, fotografia ou desenho de si própria, nome dos pais, altura, peso, sexo, representação visual do seu livro preferido e assinatura), emulando a estrutura de um passaporte verdadeiro.

Nas páginas subsequentes, eram registados os livros lidos, incluindo informações como título, autor, ilustrador, editora, ilustração da capa e avaliação de 1 a 5 estrelas, conforme ilustrado na Figura 6.

**Figura 6**

*Páginas do Passaporte de Leitura*

O formulário é dividido em duas colunas principais. A coluna da esquerda contém campos para registrar informações sobre um livro: 'TÍTULO', 'AUTOR', 'ILUSTRADOR' e 'EDITORA' (cada um com um retângulo branco para texto); 'CAPA' (com um retângulo branco maior para uma imagem); e 'AVALIAÇÃO' (com cinco estrelas brancas para marcar). A coluna da direita contém o texto: 'INVENTA UMA NOVA PERSONAGEM PARA O HISTÓRIA QUE ACABASTE DE LER. PODES DESENHÁ-LA OU DESCREVÊ-LA POR PALAVRAS.' e um retângulo branco no canto inferior direito para uma assinatura ou data.

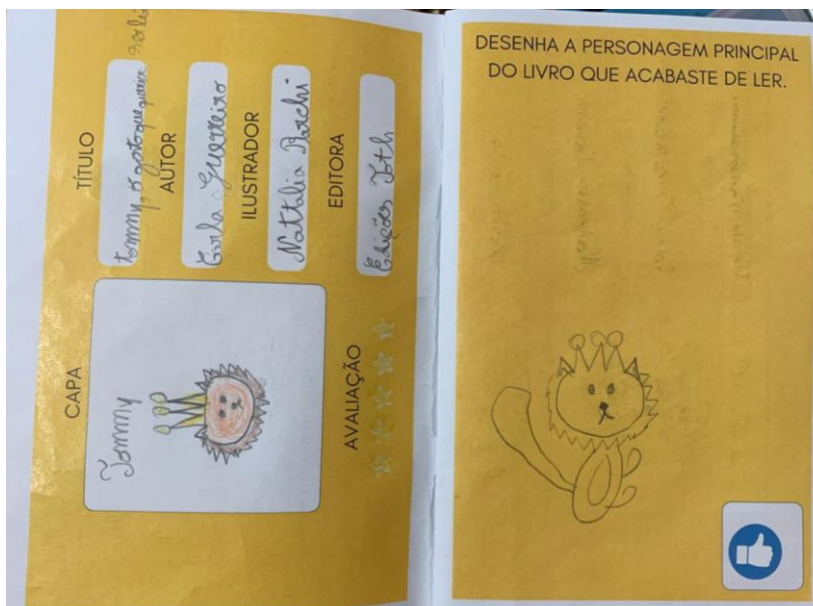
Cada passaporte tinha espaço para serem apresentados e registados 10 livros, cada um com uma pequena atividade associada. “Desenha a personagem principal do livro que acabaste de ler”, “Escreve duas palavras que rimem e que estejam no livro que acabaste de

ler” e “Inventa uma nova capa para o livro que acabaste de ler” são alguns exemplos dessas pequenas atividades associadas aos livros.

Sempre que uma atividade era concluída, a criança trazia o seu passaporte para a escola e era colado um pequeno autocolante no canto inferior direito. Este autocolante fazia alusão aos tradicionais carimbos dos passaportes, quase como uma metáfora para uma viagem pelo mundo dos livros. Esta simples prática motivou consideravelmente as crianças a lerem mais livros, a terminarem mais atividades e a partilharem as suas criações com os colegas. Na Figura 7, apresentamos uma das criações de uma das crianças.

### Figura 7

*Página do Passaporte de Leitura realizada por uma criança*



Caso a criança concluísse todas as páginas relativas a estes 10 livros, tinha ainda espaço para registar outros livros que leu, apresentando apenas o título e o autor do livro. No final do passaporte, eram ainda apresentadas algumas páginas para “Notas”, caso a criança quisesse registar alguma sugestão de livro para partilhar com os restantes colegas ou outras questões que considerasse pertinentes, relativas aos livros.

Com os seus registos visuais e textuais, o **Passaporte de Leitura** pretendeu desenvolver o senso de responsabilidade e autonomia das crianças em relação à leitura. Algumas atividades, principalmente as que exigiam alguma escrita, foram uma boa continuação da produção de frases que, algumas vezes, teve de ser apoiada ou corrigida por nós. Paralelamente, o sistema de classificação, através de estrelas, ofereceu um feedback motivacional para ler mais livros, chegando até a valorizar o esforço e o gosto pessoal de

cada aluno. Foi interessante observar como algumas crianças começaram a pedir que lêsemos livros específicos que tinham lido e registado no seu passaporte, sinal claro do envolvimento crescente com a leitura.

Os livros “Abecedário Maluco”, “Amor é...” e “Pai, só mais cinco minutos!” eram transportados num saco de pano, elaborado por um familiar nosso e decorado pelas crianças com tintas para tecido, pincéis e as próprias mãos. Isto aconteceu num dos lados do saco e no outro foi pintada a célebre expressão “Era uma vez...”. Escolhemos esta conhecida iniciação das histórias de literatura para a infância, uma vez que era a mais familiar para as crianças. Cada uma tinha o seu saco, o que simbolizou uma pequena ação material que reforçou o carácter simbólico e afetivo do livro, transformando-o num objeto único e de valor.

Este saco de pano para transportar livros passou a ser uma extensão do projeto em casa. No início desta experiência, os sacos foram entregues às crianças, contendo no seu interior o marcador de livros que decoraram, o Passaporte de Leitura e o Bingo de Leitura, e foi utilizado para que as crianças levassem os livros apresentados anteriormente para casa (“Abecedário Maluco”, “Amor é...” e “Pai, só mais cinco minutos”). O facto de o saco “viajar”, juntamente com os livros e as capas, ajudou a criar uma rotina, tornando a leitura algo esperado e integrado no quotidiano das crianças e das famílias.

O conjunto de todas estas ações procurou valorizar os livros enquanto instrumentos de descoberta, partilha e comunicação, aproximando as crianças da leitura de forma autêntica e significativa. Consideramos que a leitura passou a ser uma prática diária e desejada, uma vez que as crianças encontraram na literatura um espaço de liberdade, imaginação e construção de si.

Todas estas dinâmicas, embora assentes numa forte componente lúdica e afetiva, foram igualmente orientadas por objetivos pedagógicos concretos, em linha com as Aprendizagens Essenciais do Português para o 1.º ano (2018). No que diz respeito à expressão oral e escrita, este tipo de atividades permitiu às crianças “expressar opinião partilhando ideias e sentimentos” e “utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de afirmações e pedidos”, bem como praticar a produção de frases com sentido, em contextos funcionais e significativos. Também ao nível da compreensão leitora e da escuta, as crianças foram convidadas a “saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades”, respeitando a vez dos colegas, reagindo às partilhas e valorizando a leitura como prática social e colaborativa.

Estes momentos de criação, partilha e diálogo foram, assim, promotores de aprendizagens profundas, como defende o PASEO (2017), ao desenvolverem a “autonomia, a responsabilidade, a criatividade e a capacidade de comunicar de forma eficaz”, preparando as crianças para uma relação duradoura e crítica com os textos e com o mundo que as rodeia.

### ***3.4 Semanas interdisciplinares***

Acreditamos que o próprio título deste trabalho só faria sentido se o livro de literatura para a infância assumisse o papel principal em sala de aula. Foi exatamente este o principal objetivo quando decidimos planificar duas semanas de intervenção de forma totalmente interdisciplinar.

Procurámos obras com potencial para explorar diferentes áreas do saber, mas também com a capacidade de inspirar, desafiar e envolver emocionalmente as crianças. Analisando os conteúdos a serem abordados durante as respetivas semanas (que apresentaremos mais adiante), acabámos por optar pelos livros “A Mimi no Inverno”, de Valerie Thomas e Korky Paul, e “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla. Estes livros permitiram-nos criar pontes entre o conteúdo literário e os objetivos previstos nas Aprendizagens Essenciais de todas as componentes do currículo e do PASEO, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e próxima da realidade das crianças.

A opção por uma abordagem interdisciplinar surgiu da consciência de que o conhecimento não se organiza naturalmente em compartimentos estanques. Pelo contrário, a realidade que as crianças experienciam é multifacetada e é importante que a escola reflita sobre essa complexidade.

Trabalhar de forma interdisciplinar, a partir de um livro de literatura para a infância, permitiu-nos articular conteúdos do português, da matemática, do estudo do meio e da educação artística, promovendo aprendizagens que se interligam e se fortalecem mutuamente. Neste sentido, corroboramos as ideias de Coutinho e Azevedo (2007), ao afirmarem que

o papel da escola em relação à leitura alterou-se substancialmente, nos últimos tempos, e ela - a leitura - não pode ser só responsabilidade da aula de Português. Terá que ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e pela literatura. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para este compromisso. (p. 40)

Cumpramos também referir que o recurso ao livro de literatura para a infância como elemento unificador do trabalho desenvolvido diariamente favoreceu a participação ativa das

crianças, despertou o seu interesse e contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais afetivo, envolvente e criativo. A narrativa, as personagens, os conflitos e os valores presentes nas obras escolhidas deram origem a reflexões profundas, discussões em turma, atividades de leitura e escrita, resolução de problemas matemáticos, exploração de questões ambientais e expressões artísticas.

Ambas as semanas demonstraram, de forma muito clara, como a literatura pode e deve ocupar um lugar privilegiado na escola, não apenas como objeto estético ou cultural, mas como um recurso pedagógico transversal que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético da criança - desenvolvimento integral. A experiência de ensino-aprendizagem revelou-se extremamente positiva e reforçou a nossa convicção de que o livro de literatura para a infância, quando valorizado e bem explorado, se transforma num verdadeiro motor de aprendizagens.

#### ***3.4.1 Entre a neve e as palavras - “A Mimi no inverno”***

A primeira semana da experiência de ensino-aprendizagem interdisciplinar foi construída em torno da obra “A Mimi no Inverno”, um livro já conhecido e adorado por algumas crianças, e que rapidamente conquistou as que ainda não o conheciam, pela sua estética apelativa e narrativa divertida.

A escolha deste título teve por base não só o gosto que as crianças demonstraram pelas figuras do imaginário e da fantasia, mas também o potencial pedagógico do livro, sobretudo na abordagem das estações do ano e no desenvolvimento de competências linguísticas e lógico-matemáticas.

Salientamos, de forma particular, a importância das ilustrações na escolha deste livro. As cores fortes e a forma como a Mimi é representada ao longo do livro foram critérios chave para a decisão. Serra (2006) fala-nos sobre as particularidades das ilustrações deste tipo de livros quando afirma que

são feitas apenas a pensar nas crianças e talvez por isso as personagens como as bruxas e o diabo são retratadas de uma forma divertida e simpática, longe de serem os pilares de um sentimento de medo ou receio perante a sua presença. (p. 302)

Ao longo da semana, esta história da Mimi serviu de fio condutor para um conjunto de atividades integradas nas diferentes áreas do currículo, permitindo trabalhar conteúdos essenciais de forma significativa e contextualizada.

Na segunda-feira que deu início a esta semana de intervenção, e tal como é habitual para a turma, iniciámos a aula de português a partir da leitura expressiva da história. Após a

mesma, fomentou-se o pensamento crítico das crianças através de algumas questões que promoveram a interpretação do texto e a reflexão sobre a personagem principal - “Que estações do ano apareceram na história?”; “O que acontece quando a Mimi muda tudo?”; “Gostaram da solução que a Mimi deu à situação ou teriam feito diferente?”. Com estas perguntas pretendemos também dar voz às crianças, permitindo-lhes posicionarem-se perante os acontecimentos da narrativa e desenvolverem a sua capacidade argumentativa.

Sempre que, em sala de aula, existiam estes momentos de leitura, optávamos por reunir as crianças no chão da sala, num espaço comum, onde todas pudessem ver-se e ouvir-se com facilidade. Esta escolha não foi feita ao acaso, mas sim por dois motivos. Primeiramente, a professora titular da sala já realizava esta prática com as crianças desde o início do ano, não só para a realização de leituras, mas também em momentos de conversa em turma (criavam-se rodas de conversa sobre vários assuntos). Outro motivo pelo qual mantivemos esta prática foi a crença de que, ao contrário da disposição tradicional nas mesas, este momento tornava-se mais próximo, partilhado e envolvente.

Estamos convictas de que, desta forma, a leitura ganhava outras dimensões: mais afetiva, mais participativa e mais vivida. O facto de estarmos todos ao mesmo nível favorecia a escuta ativa, a troca de olhares, e os comentários curiosos, criando um ambiente mais propício à imaginação, à empatia e ao interesse genuíno pelo livro e pela conversa que dele surgia. Tratava-se de viver um momento coletivo de descoberta.

No seguimento da leitura, explorou-se o campo da consciência fonológica, com foco nos sons da letra X, presente em algumas palavras associadas ao universo da Mimi, como “bruxa”. A palavra “inverno” foi usada como provocação inicial e, a partir dela, as crianças foram desafiadas a identificar e refletir sobre os diferentes sons associados à letra X.

Em pequenos grupos, as crianças organizaram algumas palavras, com recurso a uma tabela, por categorias fonéticas: som “cs” (por exemplo, táxi), som “z” (por exemplo, exato), som “ch” (por exemplo, baixo) e som “s” (por exemplo, próximo). Esta atividade permitiu trabalhar o conhecimento explícito sobre a linguagem e promover o raciocínio linguístico. Nas Aprendizagens Essenciais do Português para o 1.º ano (2018), encontramos referência a esta questão. Espera-se que as crianças consigam “pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” (p. 7)

Este trabalho permitiu evidenciar que a letra X não possui um som único e estável, dependendo da palavra e do contexto fonológico em que se insere. Através desta atividade de manipulação de palavras, as crianças aprofundaram a sua consciência fonológica e

ortográfica. Acreditamos que, ao associar este conteúdo linguístico ao universo narrativo da bruxa Mimi, conseguimos criar um ambiente significativo e motivador, onde as crianças participaram ativamente na construção do seu conhecimento.

Depois deste momento e à medida que iam terminando de preencher as suas tabelas, as crianças passaram à produção de frases com as mesmas palavras utilizadas anteriormente. Esta dinâmica pretendia incentivar a criatividade, o trabalho colaborativo entre os grupos e a consolidação de aprendizagens.

Já a segunda parte da manhã de segunda-feira trouxe um novo desafio, desta vez na componente de matemática, tendo sempre a bruxa Mimi como inspiração. Através de um jogo com contagens progressivas e regressivas, com variações de 1 em 1, 2 em 2 e 5 em 5, trabalharam-se questões como a noção de sequência, ritmo e atenção. Pedimos às crianças que se sentassem no chão da sala, como na primeira parte da manhã, e que dessem as mãos umas às outras. Uma criança dizia um número e a criança ao seu lado teria de dizer o próximo número da sequência, batendo na mão do colega seguinte. Esta atividade está diretamente alinhada com as Aprendizagens Essenciais da Matemática para o 1.º ano (2018), nomeadamente no tema dos Números, ao prever que as crianças sejam capazes de “contar de 1 em 1, de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10, usando modelos estruturados de contagem” (p. 22). O carácter lúdico da proposta favoreceu o envolvimento das crianças, enquanto lhes permitiu consolidar, de forma corporal e divertida, um conteúdo matemático fundamental.

Posteriormente, com base em palavras da história, desenvolveu-se uma atividade de resolução de problemas e construção de igualdades. Cada criança recebeu uma palavra aleatória e teve de contar quantas letras tinha. De seguida, era esperado que encontrasse um colega cuja palavra tivesse o mesmo número de letras que a sua. Foram introduzidos pequenos problemas matemáticos, como pedir a uma criança para que criasse igualdades entre números de palavras, e soubesse enunciá-la, por exemplo. No seguinte diálogo, é perceptível um desses momentos:

---

**Professora-estagiária:** Consegues encontrar alguém que tenha uma palavra com tantas letras como a tua?

**PC9:** a minha palavra tem 3 letras e a da PC15 tem 5 letras, por isso, juntos temos 8 letras.

**Professora-estagiária:** E se quisesses fazer uma adição igual, com outros dois colegas? Consegues?

**PC9:** O PC8 tem uma palavra com 4 letras e a PC10 também, por isso, está igual.

Nota de campo, abril de 2025

---

Criaram-se várias somas, subtrações e igualdades que foram, em seguida, representadas numa tabela desenhada no quadro da sala e nos cadernos das crianças - uma forma visual de representar o conceito de equilíbrio aritmético.

Já durante a tarde, antes da aula de T.I.C. e para reforçar a ligação com a leitura, partilharam-se ainda com a turma outros livros da mesma coleção da bruxa Mimi, bem como outras obras com a letra X no título. Com esta partilha, pretendemos, principalmente, promover o entusiasmo pelo universo dos livros, especialmente por livros da mesma coleção e no seguimento das aulas da manhã.

A manhã seguinte teve início com um novo desafio linguístico. Recorrendo ao universo da personagem que nos acompanhou ao longo da semana, a bruxa Mimi, foi distribuído um envelope a cada grupo contendo frases relacionadas com a história trabalhada. Nessas frases, surgiam palavras em destaque, sempre a negrito, pertencentes, de forma mais ou menos direta, a famílias de palavras associadas aos termos “neve”, “gelo”, “frio”, “vento” e “bruxa”. Em grupo, as crianças leram as suas frases em voz alta (foram distribuídas frases diferentes a todos os grupos), destacando, no fim, as palavras realçadas, que iam sendo afixadas no quadro.

A partir deste momento, iniciou-se um momento de descoberta e construção coletiva do conhecimento, onde se procuraram semelhanças entre palavras, criando agrupamentos com elas, com base nas suas raízes comuns. Desta forma, introduzimos a noção de “família de palavras” de forma concreta e significativa.

Reforçámos este trabalho com um jogo da memória, no qual as crianças, em pequenos grupos, tiveram de associar palavras-mãe a outras que integrassem o mesmo campo lexical (por exemplo, flor - florido, casa - casarão), promovendo uma consolidação lúdica da aprendizagem.

Quando este momento terminou, o foco ficou voltado para a matemática, num ambiente igualmente lúdico e colaborativo. Apresentámos o jogo “Matemática com a Mimi”, um tabuleiro no qual as crianças, organizadas em grupos, tinham de avançar consoante os lançamentos do dado. Em cada jogada, eram desafiadas por cartões contendo operações matemáticas que exigiam raciocínio, cálculo mental e, muitas vezes, cooperação. Esta dinâmica, para além de envolver as crianças de forma divertida, permitiu praticar conteúdos matemáticos de forma contextualizada e significativa.

De seguida e em pares, voltaram ao jogo da memória. Desta vez, o jogo realizava-se com pares de cartões compostos por operações e respetivos resultados, o que reforçou ainda mais a agilidade no cálculo e a noção de equivalência numérica.

Durante a tarde de terça-feira, tínhamos inicialmente previsto a realização de uma aula de estudo do meio, centrada na exploração das estações do ano, articulada com o livro “A Mimi no Inverno”. Contudo, devido a um imprevisto, fomos convidados a deslocar-nos à biblioteca escolar, no âmbito das comemorações da Semana da Família, onde nos foi proporcionado um momento de leitura dinamizado pela professora bibliotecária.

Apesar de não fazer parte da planificação inicial, esta atividade revelou-se extremamente enriquecedora. A história partilhada abordava de forma sensível e acessível a temática da família - um conceito próximo das crianças, que se mostrou promissor enquanto eixo gerador de diálogo e reflexão. A leitura foi acompanhada por momentos de interação com as crianças, questionamentos pertinentes e partilha de vivências, sendo promovida a escuta ativa, a empatia e o pensamento crítico.

Este episódio inesperado serviu, para reforçar a importância de manter uma postura flexível e disponível enquanto professora, acolhendo oportunidades significativas que surgem fora da planificação. Para além disso, permitiu reforçar os laços entre a sala de aula e a biblioteca escolar, sublinhando a relevância destes espaços na promoção do gosto pela literatura e pela educação literária.

O terceiro dia de intervenção trouxe consigo atividades que cruzaram, mais uma vez, diversas áreas do currículo. A manhã começou com o término do jogo matemático iniciado no dia anterior. Quando o jogo se deu por terminado, procurámos continuar a mobilizar o raciocínio lógico e o pensamento crítico, através do movimento corporal e da tomada de decisão. No espaço da sala, foram criadas duas zonas de resposta - “sim” e “não” ou “maior do que” e “menor do que”. De forma dinâmica, as crianças foram sendo desafiadas a resolver pequenas questões como “59 é maior do que 49?” ou “a diferença entre 56 e 50 é 8?”, deslocando-se fisicamente para a zona correspondente à sua resposta. Esta abordagem, para além de envolver o corpo no processo de aprendizagem, favoreceu a atenção, a concentração e a argumentação matemática entre pares.

Durante a tarde, a reflexão partiu da pergunta “e se fosses a bruxa Mimi por um dia?”. Cada aluno respondeu com uma frase original sua, que depois ilustrou, dando corpo à sua imaginação e reforçando a ligação entre o texto e a imagem. As frases foram sendo registadas por nós, à medida que iam sendo enunciadas.

Para concluir o dia, realizou-se uma atividade de expressão plástica com um forte simbolismo: a construção de uma decoração para a porta da sala de aula. A proposta era simples, mas cheia de significado - “Aqui, somos todos páginas do mesmo livro”. Com base numa fotografia individual, cada criança desenhou o seu autorretrato numa folha em forma

de página de livro. Este trabalho pretendia atribuir especial atenção ao detalhe, favorecendo a consciência de si e o respeito pelas diferenças. As “páginas” foram depois coladas em cartolinas de diferentes cores, fazendo uma moldura e coladas na porta da sala. Desta forma, formou-se uma composição visual que representa o grupo como um todo, em que cada um tem o seu espaço, a sua história e o seu valor, tal como visível na Figura 8.

### **Figura 8**

*Porta da sala de aula*



Mais uma vez, esta semana espelhou o trabalho interdisciplinar, em que o livro “A Mimi no Inverno” se manteve como elemento central de motivação e integração curricular, enquanto se promovia a escuta, o diálogo, a criatividade e o sentido de pertença.

#### **3.4.2 “*Há outras formas de voar, Lucas*” - “*A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo*”**

A segunda semana de trabalho interdisciplinar teve início com o livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, da autoria de Rocio Bonilla. Mais uma vez, procurámos que o livro de literatura para a infância assumisse o papel central na dinâmica da sala de aula, servindo de ponto de partida para aprendizagens significativas e integradas em diversas áreas do currículo.

A escolha do livro “A Montanha de Livros mais Alta do Mundo” foi intencional. O texto apresenta um vocabulário diversificado e uma mensagem profunda, explorando o valor da leitura, da imaginação e da descoberta do mundo através dos livros. Tal opção visou desafiar as crianças a aceder a significados mais complexos e a refletir de forma crítica sobre

os mesmos. Como refere Araújo (2007), “a seleção de textos, para além de ser diversificada, deve incluir materiais com um nível de leitura superior à competência leitora dos alunos” (p. 15), o que contribui para ampliar a compreensão leitora e o repertório linguístico.

A semana de intervenção começou com o habitual momento de leitura expressiva da obra com as crianças sentadas no chão da sala, em círculo, criando-se, assim, um ambiente mais próximo, acolhedor e propício à escuta ativa. Antes da leitura, relembremos o vocabulário associado ao livro, enquanto objeto - “autor”, “ilustrador”, “editora”, “capa”, “contracapa”, “lombada” e “guardas” - numa lógica de consolidação e valorização do contacto com os livros. Para isso, utilizámos *post-its* para legendar cada um dos componentes do livro.

A leitura da obra foi também o pretexto para introduzir um novo conteúdo fonético e ortográfico: os sons “an”, “en”, “in”, “on” e “un”. As crianças foram desafiadas a escutar atentamente a história e a identificar palavras com estes sons, promovendo uma escuta mais atenta e uma consciencialização fonológica progressiva. Após a leitura, mantivemos uma conversa orientada com as crianças sobre o conteúdo e a mensagem da história, centrando-a na importância da leitura, dos livros e da curiosidade pelo mundo.

Já nos seus lugares, as crianças receberam um guião de atividades com base num texto adicional sobre o protagonista da história - o Lucas -, incluindo questões de exploração dos sons an, en, in, on e un e uma última pergunta de resposta aberta: “Ler é bom porque...”.

Durante a exploração dos sons an, en, in, on e un, através do texto, procurámos apresentar palavras que permitissem às crianças fazer a ligação entre grafemas e fonemas, consolidando esse processo de forma sequencial e intencional. Como salienta Araújo (2007), é necessário um ensino explícito e sequencial para que as crianças sejam capazes de converter letras (grafemas) em sons (fonemas). A apresentação de textos com vocabulário controlado, que incidem de forma sistémica em elementos fónicos estudados, contribui para o reconhecimento automático de palavras (p. 10).

À semelhança da autora, consideramos esta progressão essencial para o desenvolvimento da fluência leitora. A leitura orientada do texto do guião foi feita de forma progressiva. Inicialmente, fizemo-la nós, em voz alta, para que as crianças pudessem acompanhar, compreender o texto e perceber a forma como se pronunciavam todas as palavras. De seguida, realizámos a leitura frase a frase, por grupos, ou seja, cada grupo lia uma frase, à vez. Por fim, o texto foi lido uma última vez individualmente, uma frase por criança, o que permitiu adaptar o ritmo às necessidades das crianças, favorecendo a confiança na leitura em voz alta.

Para além de uma competência essencial, a leitura é também uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, social e cultural. É através da leitura que as crianças alargam o seu vocabulário, desenvolvem a compreensão, a imaginação e a capacidade de pensar criticamente. Tal como afirma Sardinha (2007), “no ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida” (p. 2).

Neste sentido, atividades como a leitura orientada, quando bem conduzidas, contribuem para cultivar o gosto pela leitura, promovendo o envolvimento ativo, a autonomia e o prazer de ler desde os primeiros anos de escolaridade. Esta forma de leitura ativa e significativa concretiza, na prática, a visão de Sardinha (2007), que afirma que

o leitor terá de assumir uma postura activa. Deste modo, à medida que vai processando o texto, vai-lhe atribuindo significado(s), graças ao seu passado experimental, que lhe permite acionar os seus conhecimentos prévios e estabelecer uma relação *compreensiva* com a informação nova. (p. 4)

A leitura orientada em voz alta, realizada inicialmente por nós, foi fundamental para criar momentos de escuta ativa e acesso ao texto, especialmente para as crianças com maiores dificuldades. Tal como refere Araújo (2007),

ao longo de todo o Ensino Básico, estima-se que as crianças acumulem, em média, cerca de 3000 palavras novas por ano e sabe-se que as leituras orais feitas pelo professor têm um impacto positivo na compreensão oral e escrita dos alunos e na acumulação de vocabulário novo. (p. 11)

Este impacto foi particularmente evidente nas reações das crianças, na riqueza do seu discurso espontâneo e na progressiva familiaridade com novas palavras e estruturas linguísticas. Foi precisamente a relação entre leitura, experiência e construção de sentido que procurámos promover ao longo da atividade, proporcionando um momento de aprendizagem, que foi para além do texto escrito e se enraizou nas vivências de cada criança.

De seguida, foram propostos alguns exercícios, como encontrar no texto todas as palavras com os sons enunciados anteriormente, completar frases sobre a história com palavras com esses sons, completar outras palavras com os sons an, en, in, on e un e separar algumas palavras por sílabas. Estas atividades permitiram reforçar a consciência fonológica e a correspondência fonema-grafema, promovendo também a atenção à estrutura das palavras no contexto de um texto com significado para as crianças. Desta forma, puderam participar com entusiasmo, reconhecendo os sons trabalhados e contribuindo com novas

palavras com estes sons, o que resultou num momento de aprendizagem ativa, dinâmica e centrada na oralidade e na leitura compressiva.

Durante a realização do guião, foram abordadas também questões relacionadas com as regras ortográficas, nomeadamente: “Antes das letras p e b, utilizam-se as formas *am*, *em*, *im*, *om* e *um*; antes das restantes letras, empregam-se *an*, *en*, *in*, *on* e *un*. De forma geral, não se utilizam *an*, *en*, *in*, *on* e *un* no final das palavras”.

Por este motivo, conseguimos perceber que o guião de atividades nos permitiu explorar muito para além dos tradicionais exercícios. Embora os termos “ficha” e “guião de atividades” sejam, por vezes, usados como sinónimos em contexto escolar, existem diferenças relativas entre ambos. A ficha tende a assumir um formato mais fechado, com exercícios estruturados, normalmente de resposta curta ou objetiva, muitas vezes usados para treino ou avaliação de conhecimentos específicos. Já o guião de atividades tem, habitualmente, uma natureza mais orientadora e aberta, organizando uma sequência de tarefas que guiam a criança na exploração de determinado conteúdo, podendo incluir momentos de leitura, discussão, criação e reflexão. No guião de atividades, o foco está no processo de aprendizagem, proporcionando apoio à criança, enquanto percorre várias etapas de uma atividade mais complexa. Este formato favorece a autonomia, o raciocínio e a interdisciplinaridade, permitindo, por exemplo, integrar leitura, interpretação e escrita criativa numa única proposta.

Em consequência disso, optámos por privilegiar o uso de guiões de atividades em algumas aulas, por considerarmos que estes potenciam um envolvimento mais profundo com os conteúdos, oferecendo também uma maior flexibilidade pedagógica e oportunidades para o pensamento crítico.

A última questão do guião de atividades propunha às crianças que dessem continuidade à frase “Ler é bom porque...”, momento que permitiu a expressão de opiniões pessoais, promovendo o pensamento crítico, a valorização da leitura e o desenvolvimento da competência escrita. Durante o intervalo da hora de almoço, estas frases foram registadas e guardadas para uma atividade que se viria a realizar no dia seguinte.

Posteriormente, retomou-se o fio condutor da história do Lucas, desta vez no âmbito da matemática. Partindo de uma conversa sobre o enredo da obra, nomeadamente a tentativa do protagonista construir uma pilha de livros até ao céu, foi lançado um desafio: “E se os livros do Lucas caíssem?”. A partir desta premissa, foi construída uma pilha de 10 livros já conhecidos pelas crianças. Pedimos-lhes que fossem contando connosco os livros que iam sendo colocados na pilha. De seguida, colocámos algumas questões que implicavam o uso

do cálculo mental, como “se caírem 3 livros da minha pilha de 10 livros, com quantos fico?”, e retiramos 3 livros da pilha.

No decorrer desta dinâmica, surgiu a questão: “Mas e se os livros forem muitos mais? Se eu tiver, por exemplo, 36 livros e caírem 14, quantos me restam?”. Neste sentido, as crianças foram conduzidas à revisão de estratégias de cálculo mental já conhecidas, como subtrair dezenas às dezenas e unidades às unidades.

Para esta aula, planeamos a introdução de uma nova estratégia de cálculo mental - adicionar 10 e compensar. Com esta finalidade, distribuiu-se um guião de situações-problema contextualizados pela história, promovendo a aplicação da nova estratégia de forma significativa. Todos os problemas estavam relacionados com o Lucas e com os seus livros, por exemplo, “No Dia Mundial do Livro, o Lucas decidiu contar quantos livros de histórias e quantos livros de poesia tem. No total, contou 23 livros de histórias e 9 livros de poesia. Quantos livros contou no total?”.

A estratégia introduzida tinha como objetivo facilitar o cálculo mental da adição de 9, através da técnica de adicionar 10 e subtrair 1. Na última página do guião, esta mesma abordagem foi aplicada à adição de 8, sugerindo que se adicionasse 10 e se retirassem 2. Para apoiar a compreensão desta estratégia, foi incluída uma reta numérica para cada situação problema, permitindo às crianças visualizar o raciocínio de forma mais concreta. Ainda assim, algumas crianças revelaram dificuldades no seu desenvolvimento, o que exigiu um trabalho mais aprofundado e a reformulação da explicação em vários momentos ao longo da atividade.

Partindo da frase “Ler é bom, porque...” presente no guião de leitura explorado na última aula, sugerimos às crianças a criação de um livro coletivo da turma. Cada criança recebeu uma folha de lixa e distribuámos giz branco e colorido pelos grupos, com o objetivo de ilustrar graficamente a sua frase sobre os benefícios da leitura, como é visível na Figura 9.

## Figura 9

*Desenho com giz em folha de lixa*



Estes registos visuais foram recolhidos à medida que iam sendo terminados e era-lhes aplicada laca por cima, para fixação do giz. Desta forma, elaborou-se um livro, promovendo a valorização da expressão individual e a construção de um produto artístico coletivo.

Para além do processo criativo de elaboração do livro com folhas de lixa, destacaram-se as reflexões das próprias crianças sobre o significado da leitura, registadas em pequenas frases. Estas enunciações revelam a forma como as crianças atribuem sentido pessoal e coletivo à prática de ler. Por exemplo, a frase “ler é bom porque faz-nos sorrir” (PC12) traduz a dimensão afetiva da leitura, associando-a ao prazer e à emoção positiva que ela desperta. Já a ideia de que “ler é bom porque aprendemos”, repetida por várias crianças, evidencia o reconhecimento do valor cognitivo da leitura, assumida como instrumento de aquisição de conhecimento. A frase “ler é bom porque leva-nos a mundos diferentes” (PC7) demonstra a perceção da leitura como experiência de imaginação e de viagem simbólica, remetendo para a capacidade da literatura de transportar os leitores para universos distintos da sua realidade imediata. Por fim, a afirmação “ler é bom porque a mãe lê para mim” (PC3) sublinha a dimensão relacional e social da leitura, revelando o papel fundamental da família como mediadora neste processo.

Mesmo em idades iniciais, as crianças são capazes de atribuir múltiplos significados ao ato de ler, que vão desde o prazer e a emoção até ao conhecimento, à fantasia e ao vínculo afetivo. Tal diversidade de olhares reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize todas estas dimensões, contribuindo para a formação de leitores apaixonados pelos livros.

Mais tarde, apresentámos às crianças uma surpresa. Enquanto faziam as ilustrações, pedimos a um funcionário da escola para que nos viesse entregar uma carta fictícia da autora Rocio Bonilla, mesmo como se a própria a tivesse enviado pelo correio diretamente para a escola, em nosso nome. Nesta carta, demonstrava entusiasmo por saber que a turma tinha gostado do livro e terminava com uma pergunta direcionada às crianças - “Qual o livro preferido da turma?”.

A partir desta provocação, foi lançado o desafio de realizar um pequeno estudo estatístico, com base nas preferências literárias enunciadas pela autora na carta - “Aqui Estamos Nós”, de Oliver Jeffers; “A Galinha Ruiva”, de Pilar Martínez; “A Casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto; “A Mimi no Inverno”, de Korky Paul e Valerie Thomas. Neste sentido, cada criança recebeu um guião de atividades com as diferentes etapas do processo: Tema (já presente no guião - “Qual o livro preferido da turma?”), Recolher os Dados (através de votação), Organizar os Dados (numa tabela de contagem), Representar os Dados (através de um gráfico de pontos), Analisar os Dados (tirámos algumas conclusões e respondemos à questão inicial) e Comunicar e Divulgar os Dados (comunicamos os dados à autora, através de uma carta).

No final, concluímos que o livro elegido pela turma como preferido foi o “Aqui Estamos Nós”, uma vez que foi o mais votado pelas crianças. Esta atividade permitiu trabalhar conteúdos de matemática sempre em articulação com questões da educação literária, dando continuidade à valorização do livro enquanto ponto de partida para aprendizagens interdisciplinares significativas.

Neste espaço, foi disponibilizada uma caixa, papéis em branco e canetas. Cada criança recebeu um papel, no qual deveria completar a frase “O que mais gostei de fazer com as professoras estagiárias foi...”. Esta atividade teve como objetivo recolher feedback anónimo das crianças sobre as experiências que mais apreciaram durante o estágio, promovendo um momento de reflexão e expressão livre. Após a recolha, os papéis foram colocados na caixa e, posteriormente, as frases foram lidas em voz alta para toda a turma, num clima de partilha, escuta e valorização das emoções e das vivências do grupo.

Entre as respostas mais recorrentes surgiram expressões como “fazer jogos”, “cantar e dançar”, “fazer experiências” e “ler livros”, o que demonstra a diversidade de interesses das crianças e a importância atribuída às atividades que conciliam prazer e aprendizagem. As menções a “ler livros” revelam o impacto das experiências de leitura desenvolvidas ao longo da PES, confirmando que o contacto frequente com o livro e a literatura foi sentido pelas crianças como uma fonte de alegria e descoberta. Já as referências a atividades lúdicas

e artísticas, como “cantar e dançar”, evidenciam o valor que as crianças atribuem ao movimento, à expressão corporal e à dimensão emocional da aprendizagem. Por sua vez, as respostas ligadas a “fazer experiências” mostram a curiosidade e o gosto pela exploração, pela descoberta e pela aprendizagem ativa.

#### IV. Práticas e experiências leitoras das crianças

Com o intuito de aprofundar a compreensão das práticas e experiências leitoras das crianças, foram realizados *focus group* com o grupo de EPE e a turma de 1.º CEB. Esta técnica de recolha de dados, de natureza qualitativa, caracteriza-se por uma conversa orientada, realizada em pequeno grupo, e tem como objetivo recolher perspetivas, perceções e significados partilhados pelos participantes sobre um determinado tema (Bogdan & Biklen, 1994). A dinâmica dos grupos favorece a expressão espontânea, a construção coletiva de sentidos e o reforço de memórias individuais através da interação entre pares, sendo especialmente pertinente quando se pretende aceder ao ponto de vista das crianças de forma natural e não invasiva.

No presente estudo, os *focus groups* foram conduzidos a partir de um guião semiestruturado, composto por questões abertas, acessíveis às faixas etárias em causa, e organizadas de modo a promover a evocação de experiências concretas relacionadas com a leitura em contexto familiar. A tabela seguinte apresenta as questões formuladas, acompanhadas das respetivas implicações pedagógicas, que justificam a sua pertinência no âmbito da investigação.

**Tabela 2**

*Questões orientadoras do focus group e respetivas implicações pedagógicas*

<b>Questão colocadas</b>	<b>Implicações pedagógicas</b>
<b>Tens livros em casa? Se sim, onde?</b>	Permite identificar o acesso ao livro no contexto familiar e compreender a valorização atribuída à leitura no ambiente doméstico, fatores determinantes na construção de hábitos leitores.
<b>Costumas ler livros em casa?</b>	Visa aferir o grau de autonomia leitora e o envolvimento da criança com práticas de leitura fora do contexto escolar, aspetos relevantes para o desenvolvimento da literacia emergente.
<b>Quem te costuma ler esses livros?</b>	Procura compreender o papel dos mediadores de leitura (pais, irmãos, outros familiares), refletindo sobre a influência das interações leitoras na formação do gosto pela leitura.
<b>Quantas vezes por semana, mais ou menos, lêes livros?</b>	Permite estimar a frequência das práticas de leitura em contexto não escolar, relacionando-a com a consolidação de competências linguísticas e o desenvolvimento de uma atitude positiva face ao ato de ler.

<b>Costumas receber livros? Quando?</b>	Revela o estatuto simbólico do livro no seio familiar, contribuindo para perceber se o livro é valorizado enquanto objeto cultural e presente significativo.
<b>Costumas ver as imagens do livro, antes de o começar a ler?</b>	Explora as estratégias leitoras adotadas pela criança, nomeadamente no que respeita à leitura de imagens como forma de antecipação e construção de sentido, fundamentais em fases iniciais da leitura.
<b>Já aprendeste algo com algum livro? Se sim, o quê?</b>	Permite analisar a perceção da criança sobre o potencial formativo dos livros, nomeadamente no que toca à aquisição de conhecimentos, valores ou desenvolvimento pessoal.
<b>Qual é o teu livro preferido?</b>	Ajuda a identificar preferências literárias, fornecendo pistas sobre o tipo de narrativas, personagens ou géneros que mais mobilizam o interesse e a atenção da criança.

As questões foram organizadas em três tipos distintos: *perguntas de resposta única*, em que cada criança apenas podia escolher uma opção; *perguntas com possibilidade de múltiplas respostas*, permitindo que a criança indicasse mais do que uma opção; *perguntas de resposta aberta*, nas quais se procurou recolher o discurso espontâneo das crianças, valorizando as suas perspetivas, experiências e linguagem própria.

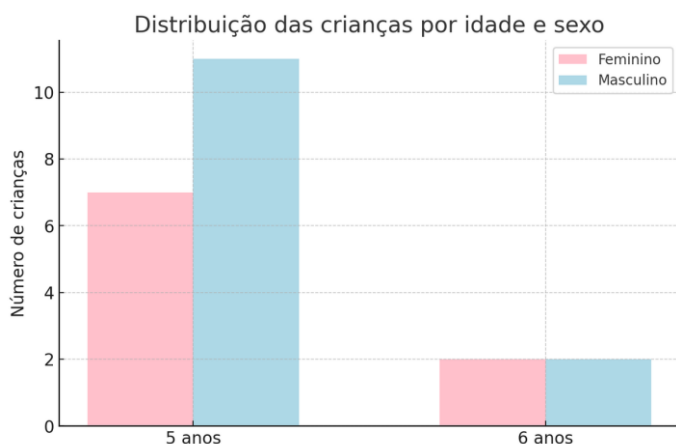
Através deste conjunto de perguntas, procurámos não só recolher dados mais específicos sobre a frequência de leitura em casa, mas também compreender valores afetivos atribuídos aos livros, perceber o entendimento da criança sobre o papel dos adultos no incentivo à leitura e o potencial da ilustração como porta de entrada para o texto literário. A informação recolhida contribuiu para uma análise mais aprofundada sobre o modo como o contexto (escolar e familiar) poderá contribuir para a construção do gosto pela leitura desde os primeiros anos de escolaridade. Faremos a análise por contextos: contexto de educação pré-escolar e contexto de escola do 1.º CEB.

## 1. Contexto de EPE

Participaram neste momento de recolha de dados 22 crianças do grupo de educação pré-escolar (todas as crianças do grupo), com 5 e os 6 anos de idade. Destas, 18 tinham 5 anos e 4 tinham 6 anos. No que diz respeito ao sexo, 9 crianças eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Estes dados encontram-se representados no gráfico da Figura 10.

**Figura 10**

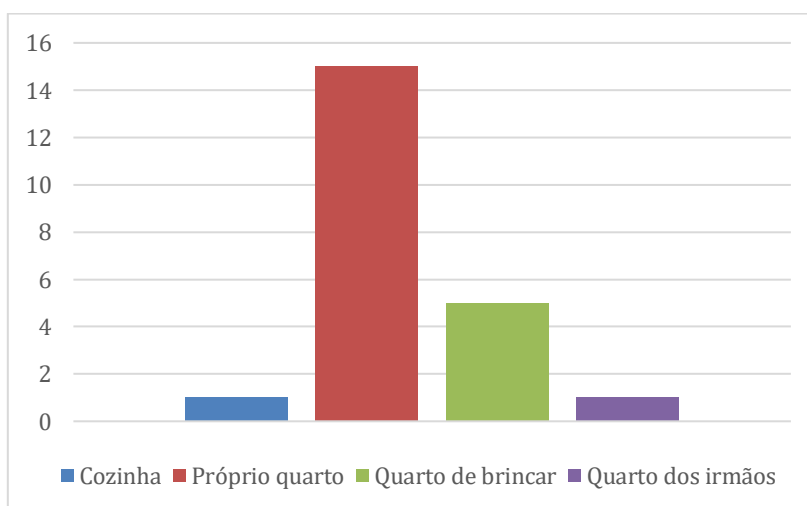
*Idades e sexo das crianças*



Em relação à questão “**Tens livros em casa? Se sim, onde?**”, todas as 22 crianças inquiridas confirmaram possuir livros, evidenciando a presença significativa destes no contexto familiar. Quanto aos locais de armazenamento, as respostas revelaram alguma diversidade, sendo possível indicar mais de um espaço. A maioria das crianças (15) referiu que guarda os livros no próprio quarto, o que poderá refletir tanto a prática da leitura antes de dormir como a valorização dos livros enquanto objetos de carácter pessoal e afetivo. Outras crianças mencionaram o quarto de brincar (5), o quarto dos irmãos (1) e, de forma curiosa, a cozinha (1). Estes dados encontram-se representados de forma visual na Figura 11.

**Figura 11**

*Onde estão esses livros?*



Estes dados evidenciam que, para além da quantidade de livros disponíveis, a acessibilidade e a presença constante no quotidiano familiar são aspetos fundamentais para o contacto frequente com os livros.

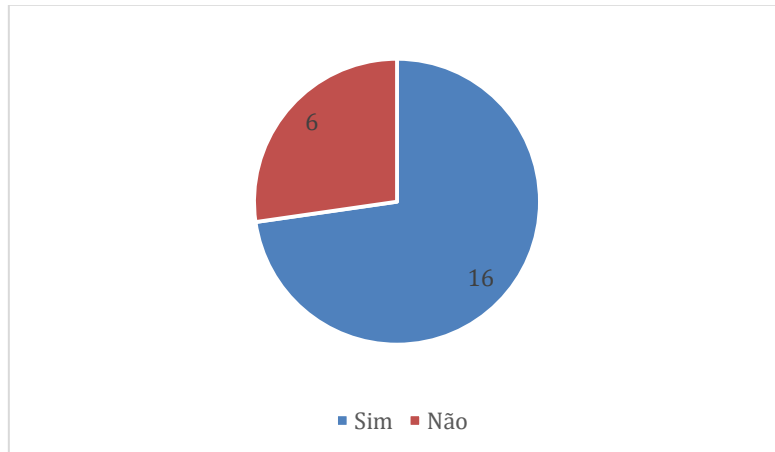
No âmbito desta questão, salientamos algumas falas significativas das crianças: “*Eu tenho livros, mas alguns já estão rasgados*” (P14); “*A minha avó já me comprou um livro com o meu nome e do meu irmão*” (P12); “*Eu tenho livros do senhor azul, o rosa, o preto e o verde*” (P12). Estas falas mostram não só a familiaridade com os livros, mas também a construção de uma relação afetiva e pessoal com o livro, algo valorizado na literatura da especialidade.

Sousa (2007) reforça a importância da presença física e simbólica dos livros nos espaços em que a criança habita, legitimando as conclusões obtidas neste *focus group*, quando afirma que “Na família, no Jardim de Infância, na biblioteca, o livro ganhará estatuto de companhia se marcar presença no quotidiano” (p. 67).

Em relação à questão “**Costumas ler livros em casa?**”, das 22 crianças que participaram no *focus group*, 16 afirmaram que sim, enquanto 6 indicaram que não costumam ler livros em casa. Estes dados, representados na Figura 12, evidenciam que a maioria significativa das crianças mantém efetivamente contacto com a leitura no contexto familiar.

**Figura 12**

*Costumas ler livros em casa?*



No entanto, a existência de 6 crianças que não leem livros em casa levanta questões importantes sobre o acesso à leitura, a motivação e o papel dos adultos como mediadores, sobretudo numa fase em que a leitura ainda não é autónoma, mas depende muito do adulto.

Este momento de diálogo revelou algumas nuances relevantes nas práticas familiares. A leitura em casa, especialmente nesta faixa etária (5-6 anos), é muitas vezes uma experiência partilhada e emocional, ligada à rotina do dia a dia, à hora de deitar ou a momentos de maior tranquilidade. Contudo, também surgiram indicadores de que essa prática pode estar ausente por diferentes razões: falta de tempo, desvalorização da leitura,

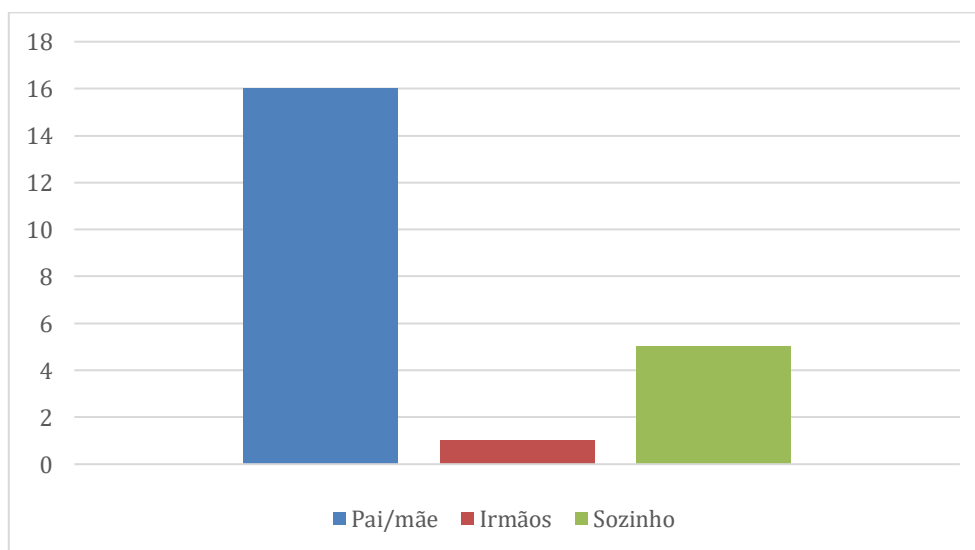
ou mesmo ausência de incentivo. Algumas falas ilustram diferentes realidades: “No Natal eu só recebo livros” (P19); “Eu odeio ler livros, porque livros não têm nada para fazer” (P14); “Eu não tenho livros no meu quarto, porque já durmo sem me lerem uma história” (P3); “Eu às vezes leio livros à minha mãe” (P8).

Estas falas mostram como a leitura não é uma prática neutra: está profundamente ligada a valores, relações familiares, afetos e dinâmicas do quotidiano. A fala da criança P14, por exemplo, revela uma percepção negativa sobre os livros, possivelmente reflexo da ausência de mediação significativa ou de experiências agradáveis com a leitura.

Relativamente à pergunta “*Quem te costuma ler os livros?*” as crianças podiam dar mais do que uma resposta, o que nos permitiu captar melhor a multiplicidade de experiências de leitura no contexto familiar. Entre as 22 crianças, 16 referiram que são os pais quem costuma ler-lhes os livros, 5 disseram que leem sozinhas e 1 referiu o irmão como a pessoa que lhe lê, tal como se encontra representado no gráfico da Figura 13

**Figura 13**

*Quem te costuma ler esses livros?*



Estes dados revelam que, à semelhança do que se verifica noutros estudos sobre práticas de leitura em idade pré-escolar, os pais continuam a ser os principais mediadores da leitura no seio familiar, cumprindo um papel essencial na introdução da criança no universo literário. No entanto, é também significativo que 5 crianças tenham indicado que leem sozinhas, ainda que se trate, na maioria dos casos, de uma “leitura” baseada em imagens, memorização de histórias já ouvidas ou interpretação pessoal do conteúdo.

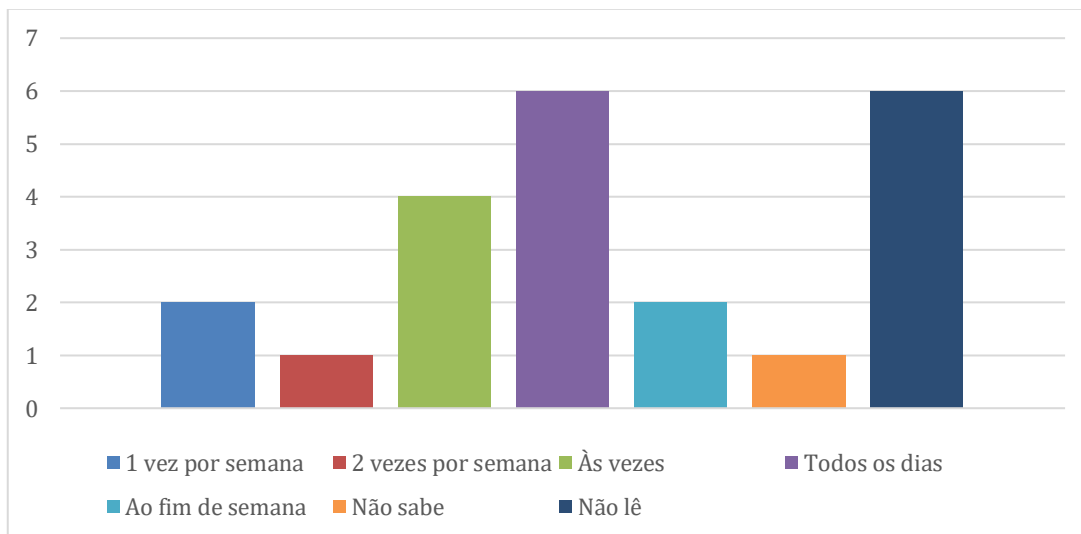
Neste sentido, destacamos também que uma das crianças já consegue ler, efetivamente, sozinha e tal era notório não só na sala de atividades como em casa: “*Eu às vezes leio livros à minha mãe*” (P8).

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a leitura é, muitas vezes, um ato relacional, partilhado e ritualizado. Também permitem perceber que a mediação da leitura é, em muitos casos, afetiva e personalizada, criando laços entre a criança e o adulto leitor. Por outro lado, a referência a avós ou irmãos, ainda que pontual neste grupo, mostra como a rede familiar alargada pode também assumir um papel importante na relação com os livros.

Quanto à questão “*Quantas vezes por semana, mais ou menos, lê livros?*” esta foi uma questão de resposta única e as respostas variaram bastante, revelando diferentes rotinas e hábitos de leitura entre as crianças. Das 22 participantes, 6 crianças disseram que leem todos os dias, 4 responderam que leem “às vezes”, 2 indicaram que leem 1 vez por semana, 1 criança referiu que lê 2 vezes por semana, 2 disseram que leem apenas ao fim de semana, 6 afirmaram que não leem e 1 criança respondeu que “não sabe”. Estes dados estão representados no gráfico da Figura 14.

**Figura 14**

*Quantas vezes por semana, mais ou menos, lê livros?*



Este conjunto de respostas evidencia que, apesar da maioria das crianças manter algum tipo de contacto com os livros ao longo da semana, ainda há uma percentagem significativa que não tem esse hábito regularizado ou não o reconhece como tal.

As crianças que afirmaram que não leem ou que só o fazem esporadicamente levantam algumas questões importantes sobre o acesso aos livros em casa, a disponibilidade de tempo e atenção por parte dos adultos e a valorização da leitura como prática quotidiana.

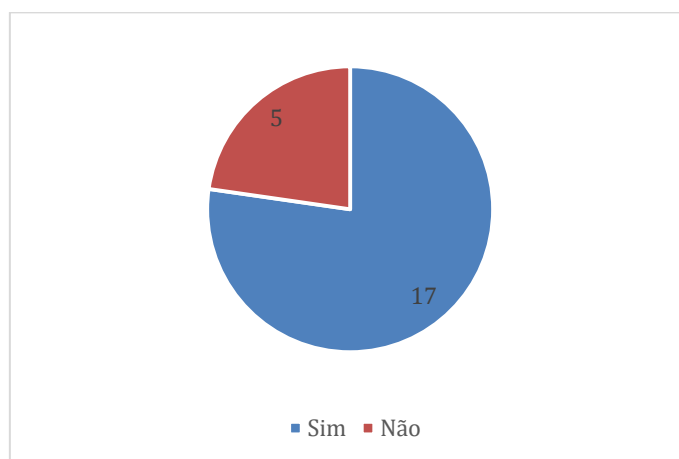
Neste grupo, a leitura pode ocorrer de forma mais pontual, associada a momentos específicos (como o fim de semana), ou depender exclusivamente da iniciativa do adulto.

Destacamos algumas falas significativas das crianças: “*A minha mãe nunca tem tempo para me ler livros*” (P4); “*Eu leio livros todos os dias*” (P7). Estas declarações mostram não só a variedade de atitudes face à leitura, mas também a necessidade de tornar o livro um objeto mais atrativo, lúdico e presente no quotidiano. É importante lembrar que a motivação e o gosto pela leitura se constroem, sendo muitas vezes reflexo de experiências positivas mediadas por adultos significativos.

De resposta única, a questão “**Costumas receber livros? Quando?**” evidencia que os livros fazem parte das ofertas festivas para a maioria das crianças. Das 22 inquiridas, 17 afirmaram receber livros, referindo especificamente que os recebem como presente, no Natal ou no aniversário, enquanto 5 indicaram que não recebem livros, dados estes que se encontram representados no gráfico da Figura 15.

**Figura 15**

*Costumas receber livros?*



Estes dados mostram uma tendência positiva na valorização do livro como presente significativo, tanto no aniversário como no Natal. O facto de a grande maioria associar estas datas festivas ao recebimento de livros sugere que as famílias reconhecem o livro como um objeto cultural importante, promovendo o gosto pela leitura desde cedo. Salientamos algumas falas das crianças que ilustram bem essa realidade: “*A minha avó já me comprou um livro com o meu nome e do meu irmão*” (P12); “*No Natal eu só recebo livros*” (P19); “*A minha mãe compra-me muitos livros*” (P12); “*Eu não gosto de receber livros nos meus anos*” (P14).

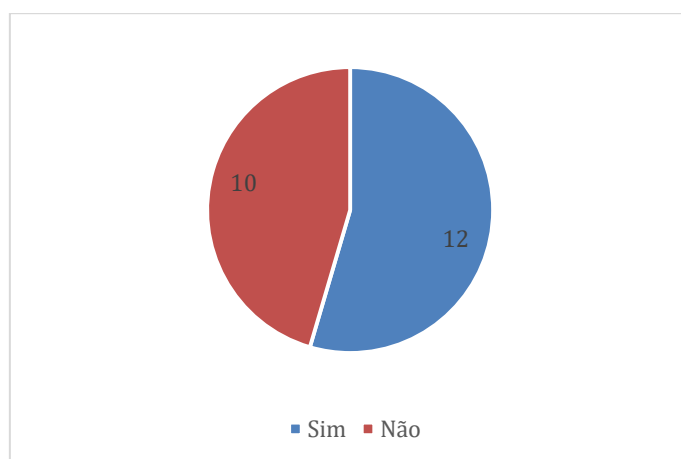
Apesar de maioritariamente positivas, estas falas revelam também posições divergentes: enquanto algumas crianças demonstram entusiasmo por receber livros, outras

verbalizam uma rejeição explícita, o que pode estar relacionado com experiências de leitura pouco significativas ou com a ausência de mediação afetiva. Neste ponto, é oportuno destacar que o modo como o livro é apresentado e partilhado no contexto familiar tem impacto direto na forma como a criança o valoriza. Um livro oferecido apenas como substituto de outro brinquedo, sem contexto ou envolvimento, dificilmente será associado ao prazer e ao afeto.

A pergunta *“Costumas ver as ilustrações do livro antes de o começar a ler?”* foi pensada para perceber até que ponto as crianças atribuem valor às imagens como parte da experiência de leitura. As respostas dividiram-se de forma relativamente equilibrada: 12 crianças responderam que sim, ou seja, têm o hábito de observar as ilustrações antes de iniciar a leitura, e 10 crianças disseram que não, sugerindo que este não é um comportamento generalizado (Figura 16).

### **Figura 16**

*Costumas ver as ilustrações do livro antes de o começar a ler?*



Esta informação é particularmente relevante quando se trata da literatura para a infância, onde o livro ilustrado desempenha um papel fundamental. As ilustrações não são apenas complementares ao texto, mas fazem parte ativa da construção de sentido e da experiência estética. Observar as imagens antes da leitura pode ajudar a antecipar o enredo, ativar conhecimentos prévios, criar expectativas e motivar a criança a explorar o texto. Algumas falas das crianças mostram como vivem esse momento: *“Eu leio e vejo as imagens ao mesmo tempo”* (P20); *“Os livros não servem só para ver... alguns livros também são de matemática ou inglês”* (P13).

Embora nem todas as falas das crianças, no âmbito desta questão, se refiram diretamente à visualização prévia das imagens, evidenciam a atenção visual que muitas

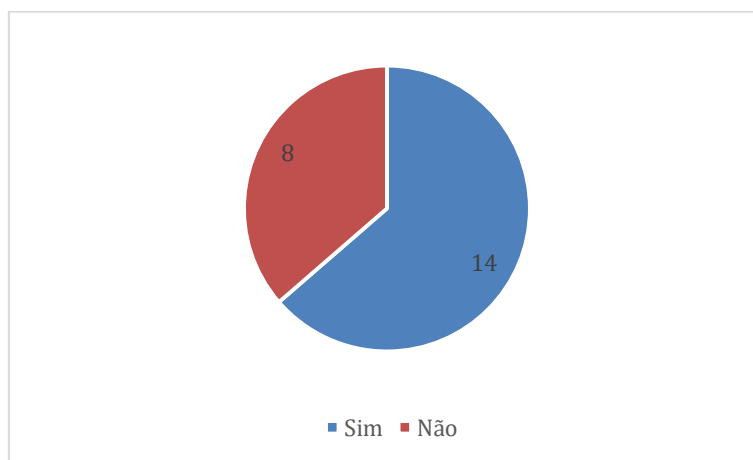
crianças atribuem aos livros, o que reforça a importância das ilustrações na mediação da leitura com os mais novos.

Nesta fase da infância, é importante que os educadores incentivem os momentos de “leitura de imagens” antes de ler o texto, uma vez que tal permite à criança interpretar, imaginar e antecipar o que poderá acontecer, o que se alinha com o desenvolvimento das suas competências narrativas e inferenciais.

Quando questionadas sobre se *“Já aprendeste alguma coisa com algum livro?”*, as respostas foram mais espontâneas e subjetivas por parte das crianças. O objetivo era compreender se as crianças reconhecem os livros como fontes de conhecimento, valores ou aprendizagens pessoais. Neste sentido, 14 crianças responderam que sim, indicando que reconhecem a leitura como uma atividade de aprendizagem e 8 crianças disseram que não, o que poderá refletir uma compreensão mais lúdica ou visual do livro, ou simplesmente o facto de ainda não relacionarem diretamente a leitura com uma aprendizagem concreta (Figura 17).

**Figura 17**

*Já aprendeste alguma coisa com algum livro?*



As respostas afirmativas revelaram uma diversidade interessante de aprendizagens, desde aspetos mais factuais a elementos comportamentais, afetivos ou morais. Algumas respostas das crianças incluíram: *“Eu aprendi algumas letras nos livros do panda”* (P9); *“Aprendi que as girafas, quando são muito altas, batem com a cabeça na árvore”* (P8); *“Eu aprendi que temos de nos portar bem senão o Pai Natal não vem”* (P12); *“Eu não aprendi, mas se calhar vou aprender”* (P4).

Estas falas mostram que, mesmo nas idades mais precoces, a leitura é reconhecida como uma via de descoberta, seja sobre o mundo natural, sobre comportamentos sociais, ou até sobre aspetos do próprio desenvolvimento da linguagem.

Por outro lado, as crianças que afirmaram não ter aprendido nada com os livros não devem ser vistas de forma negativa. A leitura, nesta fase, pode ter uma função essencialmente lúdica e emocional, o que também é importante. Como lembra Pontes e Barros (2007), “a leitura também dá prazer” (p.70), sendo esse prazer uma base sólida para aprendizagens futuras. Estas respostas sublinham ainda a importância de oferecer livros que abordem temas diversos, desde o cotidiano à fantasia, da ciência à moral, para que a criança encontre pontos de identificação e motivação para aprender.

Quando perguntámos *“Qual é o teu livro preferido?”* As respostas revelam muito não só sobre os seus hábitos de leitura, mas também sobre a relação afetiva que estabelecem com os livros. Foram mencionados diversos títulos, alguns mais concretos e identificáveis, outros mais vagos ou até criados na imaginação da criança. Eis alguns exemplos das respostas dadas: *“Eu tenho muitos..., mas um da princesa”* (P4); *“Eu gosto de todos das princesas”* (P15); *“Quando chegar a casa vou ver”* (P7); *“Eu gosto de todos”* (P6); *“O rosa do senhor azul”* (P12); *“A Branca de Neve e os Sete Anões”* (P9); *“Capuchinho Vermelho”* (P5, P13); *“Eu gosto de todos”* (P8); *“Eu não gosto de nenhum livro”* (P14); *“Bando do Mar”* (P17).

É possível identificar uma tendência para os contos tradicionais e histórias com personagens reconhecíveis do universo infantil (como princesas, o Capuchinho Vermelho ou o Pai Natal), bem como referências a coleções específicas (por exemplo, “Senhor Azul”) e até a livros mais recentes ou menos conhecidos (“Bando do Mar”).

As falas das crianças revelam que, embora muitos mostrem gosto pelos livros, nem todas as crianças associam a leitura a uma experiência prazerosa ou estimulante. Isto reforça a importância da mediação (seja na escola, na família ou em espaços como a biblioteca) que ajude a transformar os livros em objetos de descoberta e encantamento.

### **Síntese:**

- Todas as crianças possuem livros, principalmente no próprio quarto, o que sugere associação à rotina e ao valor afetivo dos livros. A maioria lê em casa, embora algumas não o façam, evidenciando a importância da mediação adulta. Os pais são os principais leitores, mas algumas crianças leem de forma autónoma, geralmente através da interpretação de imagens ou memorização.
- A frequência de leitura é diversa, variando de diária a inexistente. A maioria recebe livros como presente no Natal ou no aniversário, reforçando o valor cultural e afetivo do livro. Observar as ilustrações antes da leitura é hábito para algumas crianças, contribuindo para a antecipação do enredo e motivação.

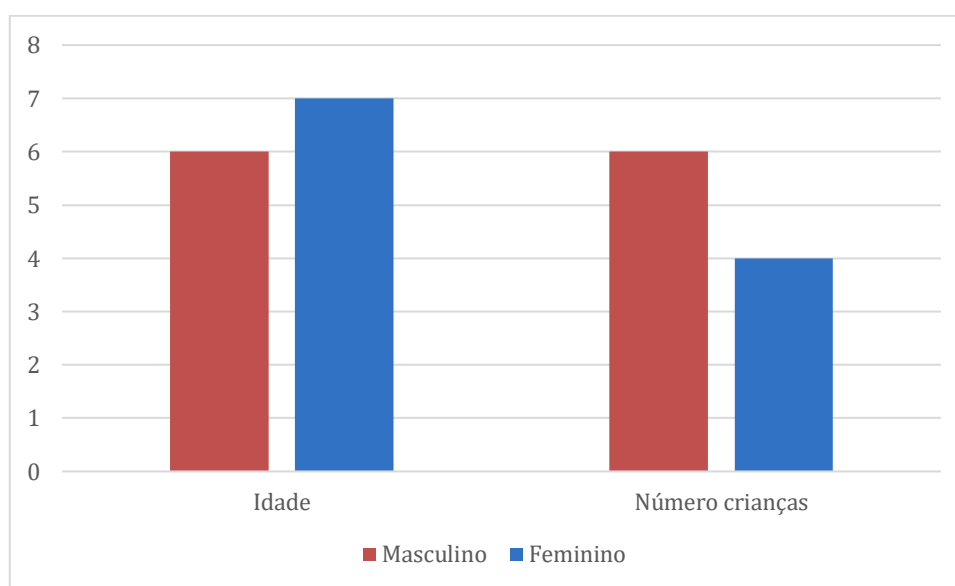
- A aprendizagem derivada da leitura refere-se a conteúdos factuais, comportamentais ou afetivos, embora a leitura lúdica seja igualmente relevante. As preferências literárias evidenciam contos tradicionais, coleções específicas e histórias reconhecíveis.
- A leitura é para estas crianças um ato relacional, ritualizado e mediado, cuja valorização depende da presença dos livros, do envolvimento afetivo dos adultos e da construção de experiências significativas para a criança.

## 2. Contexto de 1.º CEB

Participaram neste momento de recolha de dados 21 crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (todas as crianças da turma), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, das quais 12 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

**Figura 18**

Idade e sexo das crianças do 1.º ano



Quando questionadas sobre se *“Tens livros em casa? Se sim, onde?”*, a quase totalidade das crianças afirmou ter livros em casa: 20 em 21 responderam afirmativamente, o que revela um acesso generalizado ao livro em contexto familiar (Figura 19). Este dado é especialmente relevante, pois a presença de livros no quotidiano domiciliar é um dos primeiros indicadores de um ambiente promotor da leitura.

**Figura 19**

*Tens livros em casa?*

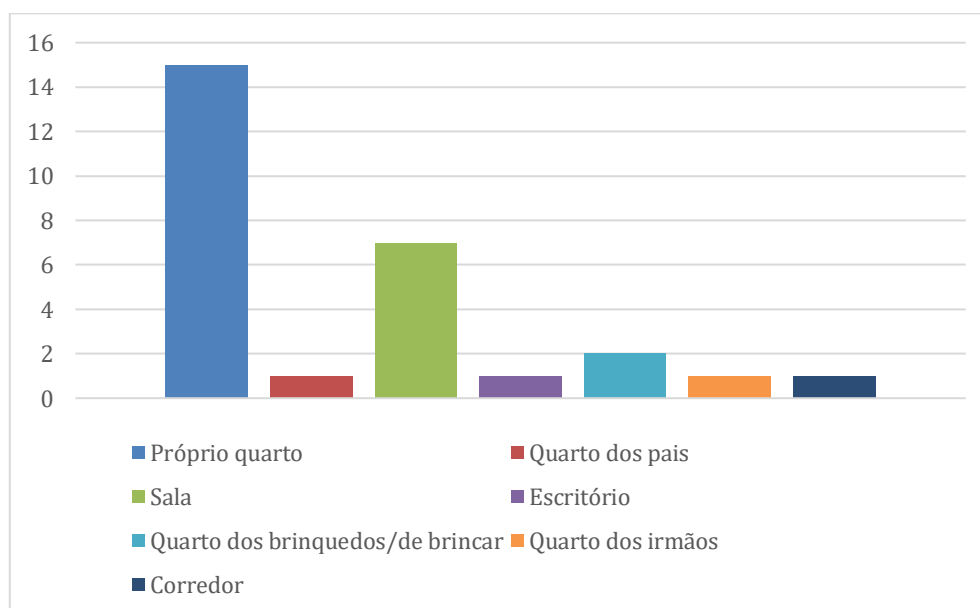


Quando questionadas sobre **“Onde se encontram esses livros?”**, as respostas demonstraram uma distribuição diversificada pelos espaços da casa, o que poderá refletir o grau de acessibilidade e valorização do livro. Quinze crianças disseram ter livros no próprio quarto, o que sugere que o livro é encarado como algo pessoal, que acompanha o tempo de descanso, lazer ou estudo.

Outros locais mencionados foram a sala de estar (7 crianças), o quarto de brincar (2), o escritório (1), o quarto dos pais (1), o quarto dos irmãos (1) e até o corredor (1) (Figura 20).

**Figura 20**

*Onde estão esses livros?*



A variedade destas localizações pode indicar diferentes dinâmicas familiares em relação à organização dos livros: enquanto algumas famílias optam por colocar os livros no

espaço individual da criança, outras preferem espaços comuns, como a sala (o que poderá favorecer momentos de leitura partilhada em família). Como partilhou a criança PC1: “*a minha mãe e a minha avó tinham uma biblioteca*”, sugerindo que o livro tem, no seu contexto familiar, um valor intergeracional e cultural.

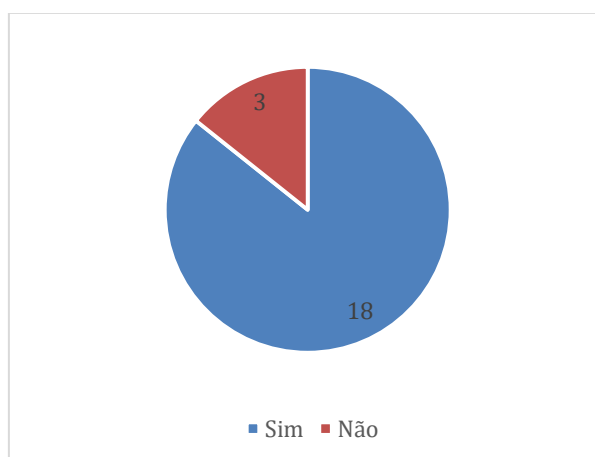
Apesar da resposta positiva da maioria, uma criança afirmou não ter livros em casa. Esta exceção destaca a importância de políticas públicas e escolares que compensem desigualdades no acesso ao livro, como bibliotecas escolares bem equipadas ou empréstimos regulares de livros para casa. Pode também refletir diferentes relações familiares com a leitura ou prioridades económicas distintas.

É de notar que várias crianças indicaram mais do que um local para os seus livros, o que pode refletir um contacto natural e disperso com o livro no ambiente doméstico. Esta presença em múltiplos espaços pode favorecer um acesso mais espontâneo e frequente, uma vez que o livro se integra no dia a dia, sendo visível e ao alcance da criança.

A pergunta “*Costumas ler livros em casa?*” tinha como objetivo perceber com que frequência a leitura faz parte da rotina doméstica das crianças. Tratou-se de uma pergunta de resposta única, em que cada criança devia responder com “sim” ou “não”. Dos 21 participantes, 18 crianças afirmaram que costumam ler livros em casa, enquanto 3 responderam que não (Figura 21). Estes dados demonstram que, embora a maioria das crianças estabeleça algum contacto com o livro no ambiente familiar, a leitura ainda não é uma prática universal em todos os lares.

### **Figura 21**

*Costumas ler livros em casa?*



Durante a conversa, surgiram algumas justificações espontâneas que ajudam a compreender as motivações ou dificuldades associadas à leitura em casa. A falta de livros disponíveis foi uma das razões apontadas por uma das crianças: “*Eu não costumo ler livros*”

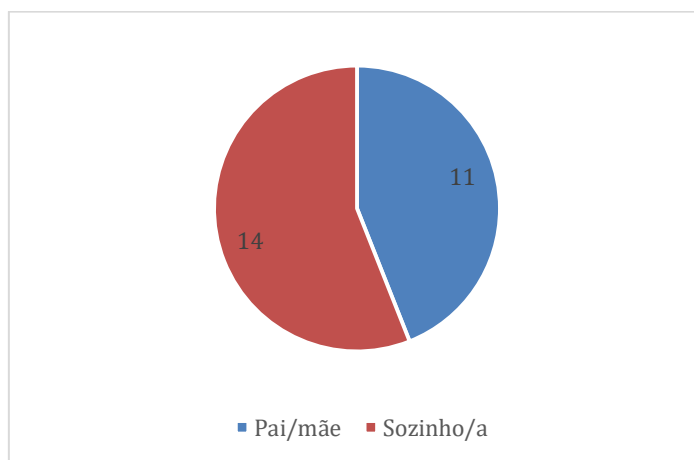
em casa, porque já li todos os que tenho” (PC20). Em alguns casos, a gestão do tempo ou outras atividades em casa interferem no momento da leitura: “Eu às vezes não leio, porque vejo filmes até às 10h da noite” (PC11).

Em contrapartida, também se percebeu um forte interesse em manter o hábito de leitura com acompanhamento familiar: “Quando a minha mãe para de ler, eu meto lá o marcador e ela continua a ler na noite a seguir” (PC10); “Eu também leio livros à minha mãe” (PC11). Estas falas mostram que, para algumas crianças, a leitura é vivida como um momento de partilha afetiva, o que reforça a importância do envolvimento das famílias e da criação de rotinas positivas em torno do livro.

A pergunta “*Quem te costuma ler esses livros?*” visava compreender quem tem um papel ativo na mediação da leitura em casa, isto é, com quem as crianças leem ou quem lhes lê os livros. A pergunta permitia múltiplas respostas, uma vez que a leitura pode envolver diferentes figuras ao longo da rotina familiar. Das 21 crianças participantes, 14 disseram que leem sozinhas e 11 referiram que são os pais quem lhes costuma ler (Figura 22).

**Figura 22**

*Quem te costuma ler esses livros?*



É importante sublinhar que várias crianças referiram mais do que uma resposta, o que mostra que, em alguns casos, a leitura é partilhada entre adulto e criança ou realizada de forma autónoma, dependendo da situação: “A minha mãe não me deixa ler sozinha” (PC10). Ler torna-se, para muitas crianças, um tempo de ligação com o adulto, seja pela escuta partilhada, seja pela possibilidade de mostrar autonomia e progresso na leitura e os pais são dos primeiros a serem citados pelas crianças.

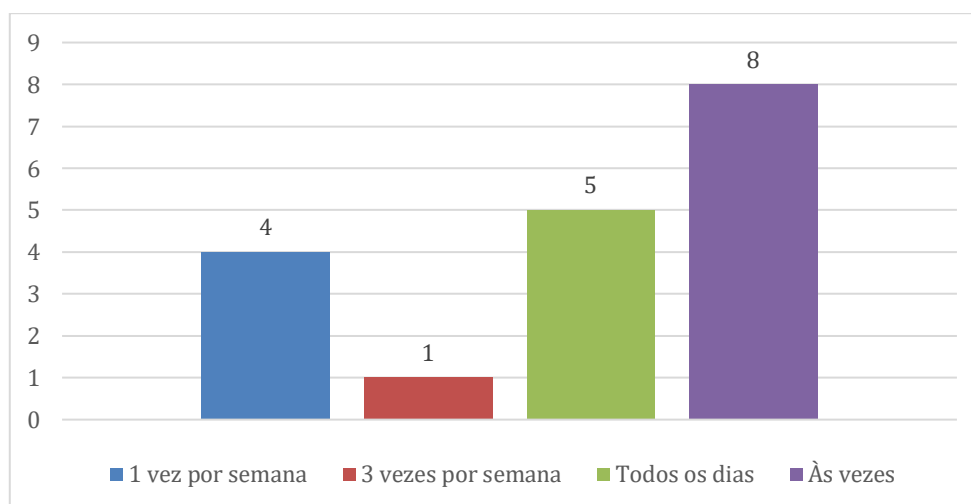
A resposta de muitas crianças que já leem sozinhas reflete não só o desenvolvimento das suas competências leitoras, como também a valorização da leitura como atividade individual, mesmo numa fase ainda muito inicial de aprendizagem. Os dados mostram que,

apesar da autonomia crescente das crianças na leitura, o papel dos pais ainda é bastante presente. Isto confirma a importância da mediação familiar no desenvolvimento da literacia, como referem Balça, Azevedo e Barros (2017), ao destacar que “a família contribui ativamente para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária dos mais novos, participando verdadeiramente na promoção da sua educação literária” (p. 724).

Quando se perguntou “*Quantas vezes por semana, mais ou menos, lê livros?*” esta questão tinha como objetivo perceber a frequência com que as crianças leem em casa, oferecendo pistas sobre a presença da leitura no quotidiano familiar. Tratava-se de uma pergunta de resposta única. Das 21 crianças inquiridas, 3 disseram que não leem em casa, 4 afirmaram que leem uma vez por semana, 3 indicaram que leem três vezes por semana, 8 responderam “às vezes” (sem uma frequência específica) e 5 disseram que leem todos os dias (Figura 23).

### Figura 23

*Quantas vezes por semana, mais ou menos, lê livros?*



Estes dados revelam que a maioria das crianças tem algum tipo de contacto com os livros em casa, mesmo que de forma irregular ou ocasional. A resposta “às vezes” foi comum, refletindo alguma dificuldade em quantificar com precisão a frequência da leitura, mas também pode indicar uma prática menos estruturada ou espontânea.

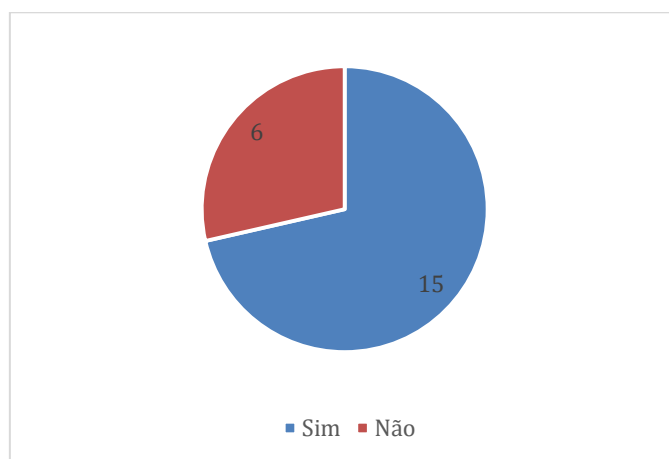
As falas das crianças complementam e ilustram esta diversidade de hábitos: “*Eu às vezes não leio porque vejo filmes até às 10h da noite*” (PC11); “*Eu não costumo ler livros em casa porque já li todos os que tenho*” (PC20). Estas respostas parecem demonstrar que, apesar de haver gosto e interesse pela leitura, existem condicionantes externas (como o tempo dedicado ao ecrã, o número limitado de livros disponíveis ou a gestão das rotinas familiares) que podem influenciar a frequência com que as crianças leem em casa. Por outro

lado, há também sinais de entusiasmo e vontade de ler mais, o que aponta para a importância de reforçar o acesso aos livros e o incentivo à leitura nas famílias, com vista à criação de hábitos mais consistentes.

Em relação à questão *“Costumas receber livros? Quando”* procurava-se perceber se os livros fazem parte das práticas culturais e afetivas das famílias, nomeadamente no que diz respeito à oferta de presentes. Das 21 crianças, 15 responderam que sim, que recebem livros essencialmente no Natal, no aniversário e quando pedem aos pais e 6 afirmaram que não costumam receber livros como presente (figura 24).

**Figura 24**

*Costumas receber livros?*



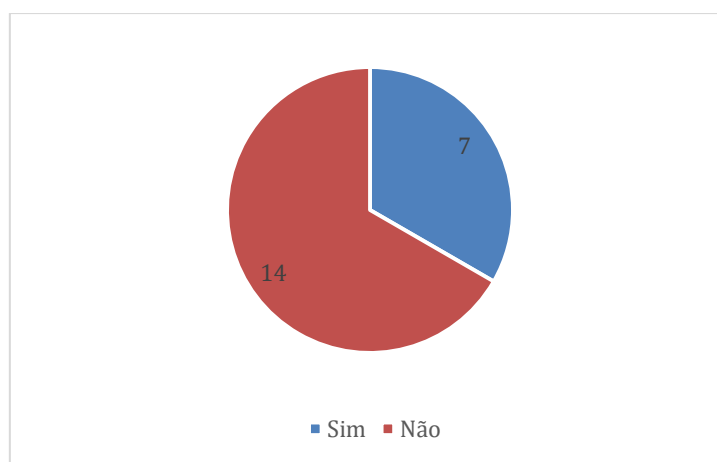
O facto de a maioria referir que recebe livros é um indicador positivo da valorização do livro enquanto objeto simbólico e afetivo, associado a momentos de celebração e carinho. Receber um livro como presente pode representar um reconhecimento do gosto pela leitura e uma forma de o estimular. As falas espontâneas das crianças reforçam este dado: *“Eu pedi dois livros ao Pai Natal”* (PC10); *“No Natal, deram-me um livro sobre o Pai Natal e quando eu fiz anos deram-me outro livro só que já era para maiores”* (PC12); *“A mim dão-me muitos livros, porque sabem que eu estou no 1.º ano e vou aprender a ler”* (PC7).

Estas respostas revelam não só o envolvimento da família na oferta de livros, mas também a consciência das crianças sobre o valor educativo e simbólico desses presentes. Há um reconhecimento de que os livros não são apenas objetos escolares, mas também fontes de prazer, descoberta e crescimento pessoal. Por outro lado, a existência de crianças que não recebem livros nestas datas pode sugerir diferenças nos contextos familiares, nomeadamente em termos de hábitos culturais, acesso económico, ou mesmo perceções sobre o papel dos livros na infância.

Quando questionadas sobre se *“Costumas ver as ilustrações do livro, antes de o começar a ler?”* as respostas procuravam compreender de que forma as crianças se relacionam com o livro de literatura para a infância, nomeadamente com a sua dimensão visual. Sabemos que a ilustração, especialmente na literatura para a infância, tem um papel essencial na construção de sentidos, na mediação da leitura e no envolvimento emocional com o texto e, das 21 crianças, 7 afirmaram que sim, ou seja, costumam observar as imagens antes de iniciarem a leitura do texto verbal e 14 disseram que não (Figura 25).

**Figura 25**

*Costumas ver as ilustrações do livro, antes de o começar a ler?*



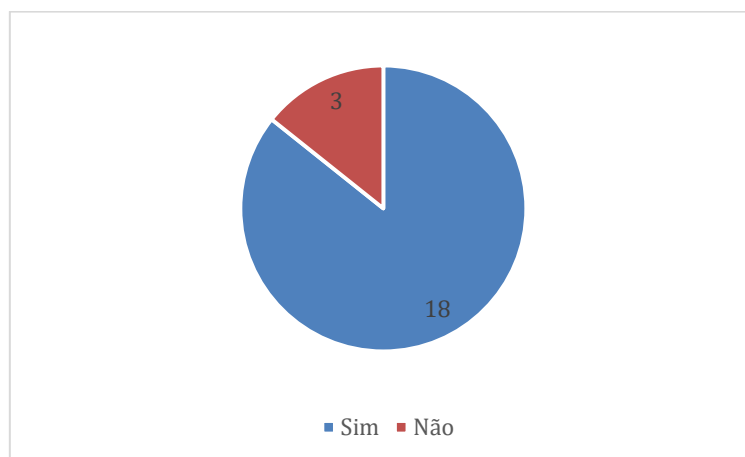
Este facto sugere que, para as crianças, a leitura começa diretamente pelo texto escrito ou que a relação com a imagem não é explorada de forma autónoma e gerou comentários curiosos, como: *“Eu vou lendo e vendo as imagens ao mesmo tempo”* (PC4). Esta afirmação aponta para uma leitura simultânea das duas linguagens – verbal e visual. A integração entre texto e imagem é fundamental para a compreensão e fruição da narrativa, sobretudo nas primeiras idades.

Ainda que a maioria das crianças diga que não olha para as imagens antes de começar a ler, é possível que esta prática aconteça de forma inconsciente ou integrada na leitura, como exemplificado pela criança PC4. Por outro lado, este dado pode também refletir uma abordagem mais dirigida, talvez influenciada por práticas escolares ou familiares em que a leitura é centrada apenas no texto. Este dado pode, portanto, sugerir a necessidade de uma mediação mais consciente que valorize o potencial expressivo e narrativo das ilustrações, favorecendo uma leitura mais rica e significativa.

Quando perguntámos se *“Já aprendeste alguma coisa com algum livro? Se sim, o quê?”* as respostas foram variadas, afirmando 18 crianças que sim (Figura 26).

**Figura 26**

*Já aprendeste alguma coisa com algum livro?*



As respostas afirmativas revelaram uma grande diversidade de aprendizagens, tanto em termos de conteúdos como de valores, experiências pessoais e até autoconhecimento. Apresentamos, de seguida, algumas das respostas espontâneas mais marcantes. *“Aprendi que não devemos tratar mal a nossa família”* (PC6) em que se observa uma dimensão ética e relacional, resultado de uma história que provavelmente abordava dinâmicas familiares; *“Aprendi que ela (a fada dos dentes) vai verificar se está lá o dentinho”* (PC10), levando a pensar que a aprendizagem está ligada ao universo simbólico da infância, onde as personagens fantásticas desempenham um papel importante na imaginação e compreensão do mundo; *“Com o livro ‘Não abras este livro’ aprendi que não devemos respeitar o livro”* (PC5), pois apesar da resposta conter uma inversão curiosa do sentido, é evidente que a criança refletiu sobre a linguagem do livro, que brinca com o leitor; *“Aprendi que devemos ser todos amigos”* (PC15) o que demonstra a transmissão de valores sociais, como a amizade e o respeito; *“Eu aprendi que já sei ler”* (PC11), o que só por si é uma resposta poderosa e que reflete uma autoeficácia, ou seja, a perceção do próprio progresso no processo de leitura; *“Eu aprendi uma letra e os meios de transporte”* (PC4) exemplificando a aprendizagem factual, relacionada com o conteúdo do livro; *“Eu aprendi que afinal gosto de karaté”* (PC1), mostrando como os livros podem despertar interesses novos e até influenciar escolhas pessoais; *“Aprendi que devemos respeitar todas as pessoas”* (PC19), reforçando o papel do livro na formação de atitudes e valores sociais.

Estas falas demonstram que a leitura é vivida pelas crianças como uma experiência significativa, que ultrapassa a simples descodificação do texto. Revelam também a riqueza do livro enquanto mediador de aprendizagens diversas, tais como: cognitivas, emocionais, sociais e afetivas.

A questão “*Qual é o teu livro preferido?*” procurava conhecer os gostos individuais das crianças e perceber se já tinham criado uma relação afetiva com determinados livros. O objetivo era compreender que tipo de histórias, personagens ou temas despertam mais interesse nesta faixa etária, bem como observar padrões de leitura partilhados entre pares.

As respostas revelaram uma grande diversidade de títulos, desde obras de forte apelo comercial e personagens conhecidas da cultura popular, até livros com propostas mais literárias ou educativas. Alguns títulos foram mencionados por mais do que uma criança, como por exemplo: “*Não abras este livro*” – referido por PC5, PC8, PC 6 e PC21, mostrou-se um dos mais populares. Este livro interativo, com humor e jogos linguísticos, parece ter tido um grande impacto nas crianças. A preferência pode estar relacionada com o tom humorístico, a interação com o leitor e a rutura com a narrativa tradicional, aspetos especialmente valorizados pelas crianças nesta idade.

“*O livro da fadinha*” (PC10) e “*O livro da família*” (PC11 e PC16) sugerem temas do quotidiano afetivo, associados a figuras de referência e valores familiares. “*Blue, a que vamos jogar*” (PC15) e “*Livro da Frozen*” (PC7 e PC3) refletem a influência do universo mediático (jogos, filmes e personagens da televisão) no gosto literário das crianças. Outros títulos mais educativos ou factuais também foram referidos, como “*Livro do corpo humano*” (PC22), e alguns mais clássicos da literatura infantil, como “*O Cuquedo*” (PC2).

Para além disso, algumas crianças mencionaram livros de forma mais genérica ou simbólica: “*Todos!*” (PC1), uma resposta que demonstra entusiasmo e afeição pela leitura como prática em si; “*A coleção dos 5*” (PC13), um exemplo interessante de aproximação a coleções de leitura mais extensas e estruturadas; “*Livro sobre o Pai Natal*” (PC20 e PC4) ou “*Livro sobre unicórnios*” (PC12) revelam interesse por temas fantasiosos ou mágicos, mesmo quando o título exato não é memorizado.

### **Síntese:**

A quase totalidade das crianças possui livros em casa, principalmente no próprio quarto, o que sugere uma relação afetiva e pessoal com a leitura. Os livros também se encontram em espaços comuns, como a sala de estar, indicando diferentes dinâmicas familiares e possibilidades de leitura partilhada. A maioria das crianças lê em casa, embora algumas não o façam, revelando que a prática de leitura ainda não é universal. Os pais continuam a desempenhar um papel central na mediação da leitura, embora muitas crianças leiam de forma autónoma, sobretudo recorrendo à interpretação de imagens ou memorização de histórias.

A frequência da leitura varia, desde diária a ocasional, sendo influenciada por fatores como o número de livros disponíveis, a gestão do tempo e a presença de rotinas familiares. Receber livros como presente no Natal ou no aniversário é comum, reforçando o valor simbólico e educativo do livro.

Quanto às ilustrações, algumas crianças observam-nas antes de ler, enquanto outras acompanham simultaneamente texto e imagem, evidenciando diferentes formas de interação com a leitura. As aprendizagens referidas abrangem conteúdos factuais, valores sociais, interesses pessoais e desenvolvimento de competências leitoras, demonstrando que a leitura é significativa e multifacetada. As preferências literárias revelam tanto contos tradicionais e obras mediáticas como livros educativos ou mais estruturados, mostrando que a construção da identidade leitora se inicia cedo e é moldada por experiências familiares, escolares e afetivas.

A leitura emerge como prática relacional, afetiva e diversificada, cuja consolidação depende da presença dos livros, da mediação dos adultos e da criação de hábitos que promovam o contacto regular e prazeroso com a literatura.

## **Considerações finais**

A realização da PES nos contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º CEB constituiu um percurso profundamente enriquecedor, não só a nível académico e profissional, mas também pessoal. O contacto com diferentes faixas etárias, realidades institucionais e práticas pedagógicas permitiu-nos consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, mas sobretudo refletir de forma crítica e consciente sobre o papel do educador/professor na construção de aprendizagens significativas.

O tema central deste relatório final de estágio prende-se com a problemática “O Livro de Literatura para a Infância enquanto Recurso Pedagógico” e revelou-se um eixo estruturante da nossa intervenção. Mais do que um simples suporte de leitura, o livro mostrou-se um instrumento de mediação, um facilitador de relações e um dinamizador de aprendizagens. Desde as experiências em creche, onde o contacto com o livro era essencialmente sensorial, passando pelas dinâmicas criativas em educação pré-escolar, até ao trabalho mais estruturado no 1.º CEB, foi possível perceber a versatilidade e a riqueza pedagógica da literatura para a infância.

Ao longo das intervenções, procurámos valorizar a leitura enquanto momento de escuta, de partilha, de descoberta e de construção de sentido. As atividades desenvolvidas (como o “Lerflix”, os passaportes de leitura, a criação de livros coletivos ou as leituras em grandes grupos) foram concebidas com a intenção de promover o gosto pela leitura, a autonomia e a expressão pessoal. A forte participação das crianças e das famílias nestas propostas validou a importância de uma abordagem centrada nos interesses, experiências e motivações do grupo.

Tendo por base inúmeras referências teóricas que sustentam a importância da leitura no desenvolvimento global da criança, compreendemos que formar leitores implica muito mais do que ensinar a decifrar palavras: exige proporcionar contextos afetivos e desafiantes, nos quais a leitura faça sentido e provoque transformação.

Relativamente ao primeiro objetivo (potenciar o processo de aprendizagem da leitura a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos diferentes contextos em estudo), consideramos que este foi amplamente alcançado. As experiências desenvolvidas ao longo da PES demonstraram que o livro pode assumir múltiplas funções pedagógicas, adaptando-se às diferentes etapas do desenvolvimento. Em creche, o contacto com o livro traduziu-se numa exploração sensorial e afetiva, valorizando a manipulação, as imagens e os sons, que despertaram o interesse e o prazer de “ler com o corpo”. No contexto de educação pré-escolar, o livro assumiu-se como

ponto de partida para o diálogo, para a criatividade e para a expressão oral, permitindo a articulação com diversas áreas do saber. Já no 1.º ciclo, o livro foi o elemento estruturante de práticas mais sistematizadas de leitura, escrita e interpretação, fomentando a compreensão leitora e o gosto pela leitura.

As sugestões práticas implementadas, como a criação de livros coletivos, a dramatização de histórias, as leituras partilhadas e os projetos interativos como o “Lerflix”, revelaram-se estratégias eficazes para promover o envolvimento das crianças e consolidar aprendizagens significativas. Estas experiências confirmam que a Literatura para a Infância, quando utilizada de forma intencional e refletida, é um recurso pedagógico privilegiado que potencia a aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que estimula a imaginação, a linguagem e o pensamento crítico.

No que diz respeito ao segundo objetivo (desenvolver experiências de ensino-aprendizagem, partindo do livro e da Literatura para a Infância e que articulem diferentes domínios de aprendizagem) , consideramos que as práticas desenvolvidas evidenciaram o potencial integrador do livro como eixo organizador das aprendizagens. Em todos os contextos, as propostas pedagógicas partiram de obras literárias significativas, que serviram de ponto de encontro entre as diferentes áreas do conhecimento. A partir das histórias, exploraram-se conceitos matemáticos, expressões artísticas, motricidade fina e linguagem oral e escrita, promovendo aprendizagens globais e interligadas.

O livro revelou-se, assim, um recurso transversal e dinâmico, capaz de gerar desafios cognitivos, emocionais e criativos. A sua utilização permitiu também criar pontes entre o concreto e o simbólico, favorecendo aprendizagens contextualizadas e com significado. Estas experiências demonstraram que a Literatura para a Infância, além de estimular o prazer de ler, constitui um poderoso instrumento de articulação curricular, potenciando o desenvolvimento integral da criança.

Relativamente ao terceiro objetivo (fomentar o gosto pelo livro e pela leitura, promovendo o contacto com o mesmo), foi notório o envolvimento das crianças em todos os momentos em que o livro esteve presente. As leituras partilhadas, as dramatizações, as criações de histórias e a exploração livre de livros contribuíram para reforçar a relação afetiva das crianças com a leitura. O contacto frequente com diferentes tipos de obras (contos, poesia, livros sensoriais ou álbuns ilustrados) revelou-se essencial para despertar a curiosidade e o prazer de ler.

Verificou-se que, quanto mais próximo o livro estava do quotidiano da criança, maior era o seu interesse e a sua vontade de explorar autonomamente novas narrativas. As crianças

passaram a procurar espontaneamente os livros, a partilhar histórias entre pares e até a reproduzir momentos de leitura nas suas brincadeiras, sinal de que o livro se tornou parte integrante do seu universo simbólico. Este envolvimento afetivo reforça a ideia de que o gosto pela leitura se constrói a partir de experiências positivas, de tempo partilhado e de relações significativas, nas quais o adulto assume um papel de mediador atento, que lê com e para as crianças, valorizando as suas interpretações e descobertas.

No que diz respeito ao quarto objetivo (conhecer as perceções das crianças sobre o livro e a Literatura para a Infância), procurámos compreender de que forma as crianças atribuem sentido ao ato de ler e ao contacto com os livros. Através de momentos de conversa, registos escritos e atividades de reflexão, como a construção coletiva de livros e a partilha de frases sobre a leitura, percebemos que as crianças associam o livro a emoções positivas, aprendizagem e imaginação. Expressões como *“ler é bom porque faz-nos sorrir”* (PC12) ou *“ler é bom porque leva-nos a mundos diferentes”* (PC7) revelam a forma como veem a leitura como uma experiência prazerosa e transformadora.

Desta forma, evidenciamos que as crianças reconhecem o livro como um objeto de valor emocional e cognitivo, capaz de criar pontes entre a escola, a família e o imaginário. Confirma-se, assim, que a Literatura para a Infância tem um papel essencial na formação de leitores sensíveis e críticos, promovendo não apenas competências linguísticas, mas também experiências significativas de relação, prazer e pertença.

Por todos estes motivos, este relatório espelha não só o percurso da nossa prática, mas também uma visão da educação que defendemos - uma educação centrada na criança, promotora de relações significativas e onde o livro, enquanto recurso pedagógico, tem lugar de destaque. Levamos deste percurso a certeza de que educar é criar oportunidades para que cada criança descubra, construa e partilhe a sua palavra. Acreditamos que a literatura é uma das suas mais bonitas ferramentas.

## Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2004). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1o Ciclo do Ensino Básico, Atas* pp. 15 – 30. Areal Editores.
- Antunes, T. F. L. (2016). A dinamização da biblioteca escolar. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Aparício, J. C. C. (2012). *A biblioteca escolar e a organização de repositórios digitais: proposta modelar para uma escola do ensino básico e secundário* (Master's thesis, Universidade Aberta (Portugal)).
- ARAÚJO, Luísa (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Fernando Azevedo (coord.). *Formar leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 9-16.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016). Pensar em cidadania hoje através da educação literária. In Azevedo, F. & Balça, Â. *Leitura e Educação Literária*. (pp.121-131). Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F. J. F. D. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. Da Teoria às práticas. Raleigh, NC : Lulu Press, p. 33-56.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(1), 21-32.
- Azevedo, F., Martins, C. O., & Magalhães, L. (2023). *Práticas de leitura e educação literária*.

- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. *Formar leitores das teorias às práticas*, 131-148.
- Balça, Â. M. F. M. D. P., Azevedo, F. J. F. D., & Barros, L. M. F. R. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de educação pública*, 26(63), 713-727.
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 201-220, jan./jun. 2017. Braga.
- Bergano, S., & Cardoso, M. (2022). Formação de Professores e Educadores: desafios éticos da ação e da investigação.
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), 169-173.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação—alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73.
- Caetano, A. I. P. (2010). *Desenvolvimento de competências literárias, literárias e culturais no 1º ciclo do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade da Beira Interior (Portugal)).
- Capelo-Pereira (2024). *Literatura para Crianças e Jovens e Educação Pela Arte*. Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa. Faculdade de Línguas da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, C., & Costa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7(19).

- Christal, W. C. (2020). Literatura para crianças e relações étnico-raciais: reflexões sobre a formação do professor no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. *Revista Interfaces*, 11(04), 330-346.
- Colomer, T. (2003). A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. Global.
- Costa, N. (2022). *Escola inclusiva: para quem?*. Editora Dialética.
- Coutinho, C. A. s. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 455-479). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo, C. Sáis, L. Araújo, Â. Balça, L. Barros, V. Coutinho, . . . R. Souza, *Formar Leitores: Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Porto: Lidel.
- Dalte, P. (2021). A educação literária em Portugal: dos documentos às práticas docentes. *Revista debates insubmissos*, 4(4), 10-30.
- da Costa, D. M. A. B. (2010). *Compreensão Leitora e Literatura Infantil: Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior (Portugal)).
- de Jesus Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 25-34.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais - Os Perigos dos Ecrãs Para os Nossos Filhos*. Contraponto Editores.
- Fernandes, P. F. P. (2007) Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In *Formar Leitores\_ das Teorias às Práticas*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.

- Fernandes, R. (2007). *Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)* (Vol. 26). MEC--Ministério da Educação, INEP--Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Fernandes, S. D. L. S. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada. Álbum Ilustrado como Recurso Expressivo de Integração Curricular* (Master's thesis, Instituto Politecnico de Braganca (Portugal)).
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada* (Vol. 3). Mário Henrique Gomes.
- Guerreiro, C. A. D. E. S. (2010). *A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX: Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos*.
- Guerreiro, C. A. D. E. S., Santos, L., & Vaz, P. M. F. (2017). *Literatura clássica de potencial receção infantil na transmissão de valores*.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2016). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar, 2ª edição revista*.
- Antunes, T. F. L. (2016). *A dinamização da biblioteca escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Aparício, J. C. C. (2012). *A biblioteca escolar e a organização de repositórios digitais: proposta modelar para uma escola do ensino básico e secundário* (Master's thesis, Universidade Aberta (Portugal)).
- Azevedo, F., Martins, C. O., & Magalhães, L. (2023). *Práticas de leitura e educação literária*.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. *Formar leitores das teorias às práticas*, 131-148.

- Balça, A. (2023). Educação literária na escola. *ANTARES: Letras e Humanidades*, 15(36), 1–21
- Bergano, S., & Cardoso, M. (2022). Formação de Professores e Educadores: desafios éticos da ação e da investigação.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação—alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73.
- Caetano, A. I. P. (2010). *Desenvolvimento de competências literárias, literárias e culturais no 1º ciclo do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade da Beira Interior (Portugal)).
- Carvalho, C., & Costa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7(19).
- Costa, N. (2022). *Escola inclusiva: para quem?*. Editora Dialética.
- de Jesus Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 25-34.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2016). Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar, 2ª edição revista.
- Lomba, C., Simões, R., & Souza, R. J. (2007). Do livro à leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. *Azevedo, F., Formar leitores, das teorias às práticas*, 89-103.
- Lopes da Silva, I. (coord.); Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. (2016). (2016) Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação/Direção- -Geral da Educação (DGE).
- Manguel, A. (2019). *Monstros Fabulosos - Drácula, Alice, Super-Homem e outros amigos literários*. Tinta da China.

- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33, 25-34.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. (2024). Orientações pedagógicas para creche.
- Melão, D. (2019). Literatura para a infância e formação de leitores: caminhos da formação inicial. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 56-68.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 17(35).
- Ministério da Educação. (2013). Orientações para Actividades de Leitura- PROGRAMA- Está na Hora dos Livros- Jardim de Infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, C. S. (2022). A importância do estudo da literatura para a infância na academia: um contributo central e cordial de Maria Laura Bettencourt Pires. *Gaudium Sciendi*, (22), 317-328.
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 15(02), 95-123
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 69 – 88). Lisboa: Lidel.
- Post, J., & HOHMANN, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*.
- Rezende, L. (1998). Desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em softwares e webs educativos.
- Rosado, I. (2011). Literatura para a Infância – Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com vista à Promoção de Hábitos de Leitura. Escola Superior de Educação

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar . Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Silva, S. R. (2005). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In Viana, F.L.; Martins, M. E Coquet, E. (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente 5* . (pp.129-138). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2009). O ensino da leitura: a decifração. *Ministério da Educação*.
- Sousa, M. E. (2007). O livro na família e no jardim de infância. Passos e espaços para a formação de leitores. *Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, 15*, 66-69.
- Valente, J. I. D. R. (2013). Princesas de ontem e de hoje: feminilidade e desconstrução dos estereótipos. *Aprender, 54-60*.