

# **Prática de Ensino Supervisionada: A visão da criança sobre o eu, os outros e o mundo a partir dos álbuns ilustrados.**

**Bruna Inês Pires Friões**

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

*Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri*

Orientado por

**Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes**

Bragança

Junho/2025





# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Bruna Inês Pires Friões

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

Orientado por

**Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes**

*Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri*

Bragança

Julho/2025

---

## **Dedicatória**

Por me teres legado o amor pelo ensino e a dedicação à educação.

Por cada história que contavas, por cada gesto, por cada palavra que, sem o saberes, me guiava.

Seguir as tuas pegadas neste caminho foi mais do que uma escolha, foi uma herança de afeto, saber e compromisso com os outros.

Este trabalho pertence-te, também.

A ti, meu avô Tonho.



---

## Agradecimentos

A conclusão deste percurso académico representa não apenas a concretização de um objetivo, mas também o reflexo do apoio, do amor e da força que recebi de pessoas essenciais na minha vida.

Expresso ainda a minha sincera gratidão à Professora Doutora Cristina Mesquita, pela orientação dedicada, pelo tempo disponibilizado, pela escuta atenta e pela inspiração que representa no domínio da Educação. A sua paixão pelo trabalho com crianças e o entusiasmo com que partilha o saber foram para mim uma fonte de motivação contínua. Agradeço também à Professora Doutora Carla Guerreiro, pela confiança depositada desde o início, pelo incentivo constante e pela disponibilidade generosa que nunca deixou de estar presente ao longo deste percurso.

Aos professores de PES e funcionários da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), deixo uma palavra especial de gratidão. Obrigada por tudo o que me ensinaram ao longo destes cinco anos de universidade, cujo contributo foi essencial na construção da visão pedagógica que hoje sustento. À minha colega de estágio, Bebiana deixo um agradecimento sentido pela presença constante, pelas palavras de encorajamento, pelas partilhas e pelo apoio mútuo que tornaram este percurso mais leve e mais significativo.

Dirijo um agradecimento especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de estar durante os contextos de estágios. Guardo com carinho cada palavra, cada sorriso e cada abraço. A vossa autenticidade tocou-me profundamente e ensinou-me mais do que qualquer manual. A todos os educadores/professores das instituições, expresso igualmente o meu reconhecimento pela forma como me acolheram, orientaram e partilharam a essência da prática docente, sempre com respeito, incentivo e compromisso.

Manifesto o meu profundo agradecimento aos meus pais, pelo esforço, sacrifício e coragem com que sempre enfrentaram os desafios da vida, proporcionando-me a oportunidade de frequentar este curso. Foram e continuam a ser, o alicerce da minha caminhada. Ao meu irmão, pelas discussões que nos fizeram crescer, mas também pela ajuda incondicional que me prestou ao longo destes anos. Às minhas avós, por tudo o que me ensinaram sobre a vida, sobre os valores e por me ajudarem a ser uma pessoa melhor.

Ao meu namorado, por ser tão especial. Por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava, pelo incentivo que me ofereceu nos dias menos fáceis, por me fazer acreditar nas minhas capacidades e, acima de tudo, por aquele abraço que me reconforta todos os dias. Obrigada por caminhares ao meu lado, com amor, paciência e dedicação. Aos meus “sogros”, expresso igualmente um agradecimento sentido, pelo apoio permanente e pela presença nos momentos felizes e nos mais difíceis. À minha Leonor, por ser luz nos meus dias, basta um

---

beijo ou um abraço para transformar tudo em alegria. O amor e o carinho com que se entrega às pessoas são verdadeiramente únicos e inestimáveis.

Também não posso deixar de agradecer à minha madrinha e aos meus padrinhos, por estarem sempre onde verdadeiramente importa: nos momentos certos e quando mais preciso. Bastava uma chamada e estavam lá, disponíveis, prontos a apoiar, a escutar e a aconselhar. O carinho, a prontidão como marcam presença na minha vida, são demonstrações de um amor genuíno que levo comigo com profunda gratidão.

À Ana Matos, uma amiga muito especial, que ao longo destes cinco anos desempenhou um papel de extrema relevância na minha vida, acompanhando-me com dedicação ímpar em todas as etapas do meu percurso académico e pessoal. A presença constante e o apoio incondicional que me concedeu, aliado à sua generosidade, compreensão e empatia, foram fundamentais para o meu crescimento e superação dos desafios que enfrentei. A amizade que nos une representa um verdadeiro alicerce de força e de inspiração, que permanecerá, para sempre, guardada no meu coração com profundo apreço e gratidão.

Quero, ainda, expressar a minha profunda gratidão à Irmã Dulce que me acompanha desde o berço e cuja presença tem sido uma constante ao longo da minha vida. É uma pessoa verdadeiramente especial que sempre me acolheu com afeto, compreensão e sabedoria, e que guardarei para sempre no coração como referência de ternura e de entrega ao outro. À Márcia quero deixar um agradecimento muito especial, pois foi com ela que aprendi a olhar o mundo com a sensibilidade de uma verdadeira educadora, aquela que ama profundamente as suas crianças e que, com dedicação e generosidade, lhes oferece diariamente tempo, presença e amor.

Por último, mas com igual relevância, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estiveram ao meu lado nos momentos mais exigentes, contribuindo para que me mantivesse firme e confiante. Um agradecimento muito especial à minha afilhada, Inês Alves, pelo cuidado, pelas mensagens de apoio diárias e pela sua constante disponibilidade. Agradeço, igualmente, às minhas estrelinhas, que, embora já não estejam fisicamente presentes, sinto todos os dias a guiar-me com ternura, força e luz.

A todas e a todos, o meu mais sincero e profundo OBRIGADA!.

## Resumo

A crescente valorização da literatura para a infância destaca o álbum ilustrado como um recurso pedagógico e estético capaz de promover aprendizagens significativas e reflexões profundas. Apesar do reconhecimento do seu potencial, ainda são escassos os estudos que analisam a forma como estes álbuns influenciam a construção da identidade, a percepção das relações interpessoais e a leitura do mundo por parte das crianças. Neste sentido, a presente investigação teve como principal objetivo compreender de que modo os álbuns ilustrados contribuem para a visão que a criança constrói sobre si própria, os outros e o mundo que a rodeia. Este estudo realizou-se no decurso do estágio com três grupos de crianças: um grupo de creche, com crianças de 1 e 2 anos, um grupo de educação pré-escolar, de 4 anos, e outro grupo do 1.º ano do ensino básico, com crianças de 8 e 9 anos de idade. A investigação, de natureza qualitativa e interpretativa, baseou-se na observação participante, nas notas de campo, nos registos audiovisuais e na análise das produções das crianças. Foram analisadas as manifestações identitárias, relacionais e simbólicas expressas pelas crianças ao longo das experiências pedagógicas desenvolvidas com base em álbuns ilustrados cuidadosamente selecionados. Os resultados evidenciam que, quando mediado de forma intencional, o álbum ilustrado potencia momentos de escuta ativa, de expressão emocional e de reflexão crítica. Permite, assim, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, promovendo o reconhecimento do “eu”, a valorização do outro e uma leitura mais sensível e simbólica do mundo envolvente.

**Palavras-chave:** Álbuns ilustrados; identidade; relações interpessoais; visão de mundo; práticas educativas.



**Abstract**

The growing appreciation of children's literature highlights the picturebook as a pedagogical and aesthetic resource capable of promoting meaningful learning and deep reflection. Despite the recognition of its potential, there is still a lack of studies analysing how these albums influence children's identity construction, perception of interpersonal relationships and interpretation of the world around them. In this context, the main objective of this research was to understand how picturebooks contribute to the child's construction of a vision of self, others and the surrounding world. This study was carried out during the teaching practice with three groups of children: a nursery group with children aged 1 and 2 years, a preschool group with 4-year-olds, and a first grade group in primary education with children aged 8 and 9. The research, of a qualitative and interpretative nature, was based on participant observation, field notes, audiovisual records, and the analysis of the children's productions. Identity, relational and symbolic expressions were analysed throughout the pedagogical experiences developed with carefully selected picturebooks. The results show that, when intentionally mediated, the picturebook fosters moments of active listening, emotional expression, and critical reflection. It thus promotes the development of personal and social skills, encouraging self-recognition, the valuing of others, and a more sensitive and symbolic reading of the surrounding world.

**Keywords:** Picturebooks; identity; interpersonal relationships; worldview; educational practices.



## **Acrónimos e Siglas**

**DGE** - Direção Geral de Educação

**EEA** - Experiências de Ensino-aprendizagem

**EPE** - Educação Pré-Escolar.

**ESEB** - Escola Superior de Educação de Bragança.

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**MEPEe1.ºCEB** – Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**ME** - Ministério da Educação

**OCPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**OPC**- Orientações Pedagógicas para a Creche.

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada.

**PQA**- Avaliação da Qualidade do Programa no Pré-Escolar.

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico



---

## Índice

|  |            |
|--|------------|
| <i>Resumo</i> .....  | <b>v</b>   |
| <i>Abstract</i> .....  | <b>vii</b> |
| <i>Acrónimos e Siglas</i> .....  | <b>ix</b>  |
| <i>Introdução</i> .....  | <b>1</b>   |
| <b>1. Literatura para a infância</b> .....   | <b>3</b>   |
| <b>1.1. Importância da literatura nos primeiros anos</b> .....                             | <b>3</b>   |
| <b>1.2. Papel dos mediadores de leitura</b> .....  | <b>5</b>   |
| <b>1.3. Álbuns ilustrados e suas características</b> .....                                 | <b>7</b>   |
| 1.3.1 Diferenças entre álbuns ilustrados e livros ilustrados.....                          | 8          |
| 1.3.2. Evolução do álbum ilustrado e responsáveis pela sua divulgação.....                 | 9          |
| 1.3.3. Características dos Álbuns Ilustrados.....  | 10         |
| 1.3.4. Elementos formais do Álbum Ilustrado.....   | 12         |
| a) Formatos.....   | 12         |
| b) Tipologias.....   | 13         |
| c) Outros elementos paratextuais.....  | 13         |
| <b>2. Construção da visão de mundo através dos álbuns ilustrados</b> .....                 | <b>14</b>  |
| <b>2.1. A construção do “Eu” na infância</b> .....   | <b>14</b>  |
| <b>2.2. A relação com os outros e o desenvolvimento social</b> .....                       | <b>15</b>  |
| <b>2.3. Representação da identidade e das relações sociais nos álbuns ilustrados</b> ..... | <b>16</b>  |
| <b>2.4. A descoberta do mundo através dos álbuns ilustrados</b> .....                      | <b>17</b>  |
| <b>3. Metodologia</b> .....  | <b>19</b>  |
| <b>3.1. Dimensão ética na ação investigativa</b> .....                                     | <b>19</b>  |
| <b>3.2. Enquadramento da ação investigativa</b> .....                                      | <b>20</b>  |
| 3.2.1 Justificação do tema integrador.....   | 21         |
| 3.2.2 Questão problema e objetivos.....  | 23         |
| 3.2.3. Participantes.....  | 24         |
| <b>3.3. Natureza da Investigação</b> .....   | <b>25</b>  |

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3.4. Procedimentos.....</b>   | <b>26</b> |
| 3.4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....  | 26        |
| 3.4.2. Instrumentos e técnicas de análise de dados.....  | 27        |
| <b>4. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas.....</b> | <b>29</b> |
| <b>4.1. Contexto Educativo de Creche.....</b>  | <b>29</b> |
| 4.1.1. Caraterização do contexto.....  | 29        |
| Caraterização do ambiente educativo.....   | 31        |
| Caraterização do grupo.....  | 32        |
| Caraterização do tempo.....  | 33        |
| 4.1.2 Experiência de aprendizagem em Creche.....   | 34        |
| 1. Uma tenda para a biblioteca.....  | 34        |
| 2. Descoberta dos animais.....   | 36        |
| <b>4.2. Caraterização do contexto de EPE.....</b>  | <b>42</b> |
| 4.2.1. Caraterização do ambiente educativo.....  | 42        |
| Caraterização do grupo.....  | 45        |
| Caraterização do tempo.....  | 47        |
| 4.2.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem de EPE.....  | 48        |
| 1. Álbum ilustrado Orelhas de Borboleta.....   | 48        |
| 2- Álbum ilustrado - O segredo do sol e da lua.....  | 54        |
| <b>4.3. Caraterização do contexto de 1.º CEB.....</b>  | <b>69</b> |
| 4.3.1. Caraterização do ambiente educativo.....  | 70        |
| Caraterização do grupo.....  | 71        |
| Caraterização do tempo.....  | 73        |
| 4.3.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem 1.º CEB.....   | 74        |
| 1. Explorar a diversidade.....   | 75        |
| 2. Explorar a identidade.....  | 78        |
| 3. Álbum coletivo.....   | 84        |
| <b>5. Considerações Finais.....</b>  | <b>89</b> |
| <b>Referências Bibliográficas.....</b>   | <b>93</b> |
| <b>Anexos.....</b>   | <b>99</b> |

## Índice de Figuras e Tabelas

### Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1- Tenda.....  | 35 |
| Figura 2- Exploração dos álbuns.....                              | 35 |
| Figura 3- Exploração do álbum ilustrado.....                      | 38 |
| Figura 4- Fantoches.....  | 38 |
| Figura 5- Painéis das Texturas.....                               | 39 |
| Figura 6- Afeto aos álbuns.....                                   | 41 |
| Figura 7- Exploração do álbum dos monstros, pela criança C8. .... | 41 |
| Figura 8- Quadro com as reflexões e espelho.....                  | 49 |
| Figura 9- Construção do autorretrato.....                         | 51 |
| Figura 10- Realização da massa de modelar.....                    | 52 |
| Figura 11- Personagens elaborados pelas crianças.....             | 53 |
| Figura 12- História em formato digital.....                       | 55 |
| Figura 13- Representações da lua.....                             | 57 |
| Figura 14- Pintura das sombras.....                               | 58 |
| Figura 15- Construção placard.....                                | 61 |
| Figura 16- Sombras com o corpo.....                               | 62 |
| Figura 17- Sistema solar.....                                     | 64 |
| Figura 18- Representações da lua.....                             | 66 |
| Figura 19- Gráfico da escolha das cortinas.....                   | 68 |
| Figura 20- Livro.....   | 75 |
| Figura 21- Palavra olá em diferentes línguas.....                 | 76 |
| Figura 22- Gráficos.....  | 76 |
| Figura 23- Mural coletivo.....                                    | 77 |
| Figura 24- Mesa com álbuns ilustrados.....                        | 78 |
| Figura 25- Textos dos grupos.....                                 | 79 |
| Figura 26- Cartaz coletivo.....                                   | 80 |
| Figura 27- ângulos.....   | 80 |
| Figura 28- Autorretratos.....                                     | 81 |
| Figura 29- Análise da capa.....                                   | 81 |
| Figura 30- Cartaz o que torna cada pessoa especial.....           | 82 |
| Figura 31- Poemas aos colegas.....                                | 82 |

Figura 32- Texto sobre eles.....84  
Figura 33- Realização das partes do álbum.....85  
Figura 34- Construção do álbum.....86

**Índice de tabelas**

Tabela 1- Rotina das crianças na creche.....36  
Tabela 2 -Rotina das crianças da EPE.....52

## Introdução

O álbum ilustrado, atualmente, é reconhecido como um instrumento pedagógico e literário de elevada relevância nos contextos educativos. Pela articulação entre o texto verbal e a imagem, oferece às crianças experiências de leitura que estimulam a compreensão narrativa, a interpretação visual e a construção de sentido. A complexidade da linguagem presente nos álbuns ilustrados permite que estes se constituam como mediadores de processos de desenvolvimento pessoal e social, proporcionando às crianças oportunidades para refletirem sobre si próprias, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia. A leitura partilhada de álbuns ilustrados, quando mediada pedagogicamente, pode constituir-se como um espaço de escuta e diálogo, no qual as crianças podem expressar, interpretar e atribuir sentido às suas vivências.

Embora os álbuns ilustrados possam abranger diversos géneros textuais, como o lírico, o narrativo ou o poético, o foco do presente trabalho centrou-se especificamente nos álbuns ilustrados de carácter narrativo. A escolha deste género deve-se ao seu potencial para envolver as crianças através de histórias que articulam texto e imagem, promovendo o desenvolvimento da compreensão leitora, da imaginação e da expressão oral.

É neste enquadramento que se insere o presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE e 1.ºCEB), que decorreu no ano letivo 2024/2025, na Escola Superior de Educação (ESEB). O relatório visa descrever e analisar a prática educativa desenvolvida nos três contextos de estágio - creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), articulando a ação pedagógica com um estudo investigativo centrado na temática *A visão da criança sobre o eu, os outros e o mundo a partir dos álbuns ilustrados*. Neste âmbito, procuramos compreender em que medida os álbuns ilustrados narrativos, enquanto mediadores culturais e estéticos, ou seja, elementos que através da sua forma, conteúdo e linguagem visual, possibilitam às crianças o contacto com diferentes valores, tradições, visões de mundo e formas de expressão artística, contribuem para a construção da identidade e para a reflexão crítica das crianças sobre as suas vivências e relações interpessoais.

Tendo em conta a natureza investigativa deste estudo, adotamos uma metodologia qualitativa de base interpretativa, orientada por princípios da investigação-ação, na medida em que procuramos compreender o contexto educativo e intervir sobre ele de forma intencional, ainda que sem o seguimento de ciclos sistemáticos e longos de planificação, ação e reflexão. A recolha de dados foi realizada a partir de múltiplas fontes como a observação direta, as notas de campo registadas ao longo da prática, os registos audiovisuais, as produções realizadas pelas crianças e a análise das suas verbalizações no decurso das experiências de aprendizagem

que foram desenvolvidas. A análise dos diversos instrumentos centrou-se nos significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas em torno dos álbuns ilustrados narrativos e às suas manifestações identitárias e relacionais.

O presente relatório está organizado em quatro secções fundamentais que estruturam e orientam a apresentação do percurso desenvolvido no âmbito da PES. A primeira secção corresponde ao enquadramento teórico da temática em estudo, com especial destaque nas potencialidades educativas do álbum ilustrado e no seu impacto na infância, nomeadamente na construção da identidade, no reconhecimento do outro e na leitura simbólica do mundo. Salientamos os estudos realizados anteriormente por autores como Vidinhas (2015), Fernandes (2019), Florindo (2012), Oliveira (2017) e Rodrigues (2009) cruzando-os com as informações dos documentos oficiais *Orientações Pedagógicas para a Creche* (Marques, et al., 2024), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, et al, 2016) e *Programas do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004). O segundo capítulo apresenta as opções metodológicas que sustentam o estudo, clarifica a abordagem adotada, os instrumentos de recolha e análise de dados, bem como os princípios éticos que garantiram o rigor e a integridade da investigação. É também aqui enunciada a questão-problema orientadora: Como é que os álbuns ilustrados narrativos contribuem para a construção da visão da criança sobre si própria, os outros e o mundo?, e definimos os objetivos que nortearam a ação pedagógica e investigativa.

A terceira secção é dedicada à caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES. Primeiramente, procedemos à análise da qualidade dos ambientes educativos (espaço, tempo e interações e grupo de crianças) com base em referências como a escala *Avaliação da Qualidade do Programa no Pré-escolar* (PQA) e a *Avaliação do Programa High/Scope para a creche*. Segue-se a descrição das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos diferentes contextos, analisadas à luz da temática e dos objetivos definidos.

A quarta e última secção integra as considerações finais, nas quais se procede a uma reflexão global sobre o processo educativo e investigativo vivenciado. Nesta secção, sintetizamos os principais contributos da utilização dos álbuns ilustrados narrativos na construção da visão das crianças sobre si, os outros e o mundo, identificando as aprendizagens realizadas, os desafios encontrados e as potencialidades que emergiram da mediação pedagógica. A análise crítica permite apontar caminhos para futuras práticas e investigações, de forma a realçar a importância de integrar a literatura visual e verbal na formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e reflexivos desde a infância, reconhecendo o potencial dos álbuns ilustrados narrativos como recurso educativo, artístico e relacional, sobretudo quando integrado em práticas intencionais, reflexivas e sensíveis aos contextos e às vozes da infância.

## 1. Literatura para a infância

Na presente secção, abordamos a importância da literatura nos primeiros anos de vida da criança, tendo em conta os benefícios que a leitura proporciona para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional. Em seguida, procedemos a uma análise aprofundada do papel dos mediadores de leitura no processo e formação de leitores, com especial destaque na sua função como agentes de mediação entre o texto e a criança. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre os álbuns ilustrados, incidindo nas principais características, como a articulação entre a imagem e o texto, a linguagem visual e os elementos formais que enriquecem a experiência da leitura.

### 1.1. Importância da literatura nos primeiros anos

A leitura nos primeiros anos de vida assume um papel central no desenvolvimento das crianças, constituindo-se como alicerce fundamental para o uso da língua, o desenvolvimento da reflexão, da capacidade de argumentação e da construção de conhecimento. A literatura para a infância, nesse contexto, destaca-se como um recurso essencial, ao proporcionar experiências significativas que contribuem para o crescimento linguístico, cognitivo, social e emocional. Conforme assinala Carvalho (2011) “a leitura, é sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano” (p. 15).

O contacto precoce e sistemático com práticas de leitura promove, não só o domínio da leitura e da escrita, mas também uma predisposição mais sólida para o sucesso educativo e para a aprendizagem ao longo da vida. Através do contacto com diversos textos narrativos e imagens, as crianças são expostas a múltiplas possibilidades de significação, representação do mundo e construção de identidade. Como referem Guerreiro e Renca (2020), a literatura tem a capacidade de abrir caminhos simbólicos para o pensamento, permitindo às crianças apropriarem-se de novas formas de expressão e de interpretação da realidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, diversas investigações confirmam que a exposição frequente a textos literários favorece a aquisição de vocabulário, a compreensão sintática e o domínio das estruturas discursivas (Wu et al., 2025; Lepola et al., (2023). Estas competências estão associadas à construção de uma base sólida para aprendizagens futuras, tanto na leitura como na escrita. A literatura, enquanto linguagem artística, possibilita ainda o desenvolvimento da consciência fonológica e da sensibilidade rítmica e sonora da língua, aspetos que, segundo Williamson, et al. (2023), estão fortemente ligados ao sucesso inicial no domínio da linguagem escrita.

O envolvimento com narrativas desempenha igualmente um papel estruturante na dimensão cognitiva, uma vez que as histórias se organizam segundo lógicas temporais, causais e sequenciais, fomentando a capacidade de antecipar, inferir e organizar o pensamento

(Teixeira, Sanches & Ferreira, 2022). Além disso, ao serem confrontadas com diferentes personagens, conflitos e resoluções, as crianças expandem a sua compreensão sobre o funcionamento social e emocional, ativando mecanismos de empatia, autorregulação e imaginação (Guerreiro & Magalhães, 2019). Neste sentido, o livro não representa apenas um objeto cultural, mas um espaço simbólico em que se entrecruzam pensamento e afetividade. Defendemos, assim, a importância de garantir o acesso a materiais literários diversificados, como contos, fábulas, poesias e narrativas que dialoguem com o universo das crianças, como condição essencial para fomentar o gosto e o hábito pela leitura. Esta perspetiva encontra suporte nos documentos orientadores da prática educativa, como as *Orientações Pedagógicas para a Creche* (OPC) (Marques et al., 2024), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva, et al., 2016), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE). (ME, 2018).

Nas OPC sublinha-se que “ao ouvir uma história a criança reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte” (p.73), evidenciando o papel da leitura na construção de representações mentais e na compreensão do mundo. Acrescentam ainda que “os materiais que o/a educador/a coloca à disposição das crianças, potenciam a comunicação e a utilização de diversas linguagens para a leitura de mundos e para expressão de modos de nestes participar” (Marques et al., 2024, p. 73). Neste quadro, a literatura para a infância, quando integrada de forma intencional e quotidiana na prática educativa, assume-se como uma ferramenta didática e cultural de elevado valor. As OCEPE reforçam que os livros possibilitam a descoberta do 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, constituem um meio privilegiado para o contacto com o texto, suscitando o desejo de aprender a ler e fomentando formas variadas de exploração noutros domínios da expressão (Silva et al., 2016).

Do ponto de vista da aprendizagem, a literatura para a infância revela-se uma linguagem transversal que apoia a construção de significados em diferentes áreas do conhecimento. Através dos livros, as crianças têm acesso a conceitos científicos, noções matemáticas, referências geográficas ou questões éticas, integrando estas aprendizagens de forma articulada e contextualizada (Gómez-Díaz & García-Rodríguez, 2019). Esta abordagem integrada estimula competências complexas como a resolução de problemas, a criatividade e a interpretação crítica.

Em contexto de educação pré-escolar, o estímulo ao contacto com os livros e espaços dedicados à leitura são determinantes para a criação de hábitos sustentáveis de leitura. No que diz respeito à formação dos alunos, o PASEO (Martins et al., 2017) destaca o domínio da linguagens e textos como eixo estruturante do desenvolvimento de competências essenciais

que “remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber” (p. 21). Os alunos devem, assim, ser capazes de utilizar “linguagens verbais e não verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens” (p. 21), sendo esse contacto com linguagens simbólicas é fundamental para expressar e partilhar sentidos em diferentes contextos. Os estudos de Cárdenas, Moreno-Núñez e Miranda-Zapata (2020) evidenciam que a familiaridade com textos literários desde os primeiros anos está associada a níveis mais elevados de atenção sustentada, memória narrativa e capacidade de evocação de conteúdos, indicadores importantes para o desenvolvimento de competências metacognitivas e da autonomia na relação com o conhecimento. Paralelamente, Yeo, Chew e Hutagalung (2024) reforçam que o envolvimento emocional com as histórias potencia a motivação intrínseca para a aprendizagem, sendo o prazer estético da leitura um motor para a curiosidade e descoberta.

Por fim, nas AE reforçam a centralidade da leitura no ensino do português no 1.º CEB, ao propor que os alunos adquiram competências na leitura de textos, desenvolvendo-se como leitores fluentes; contactem com literatura de referência de forma regular; encontrem motivação nos livros para continuar a aprender e a explorar recursos e estratégias diversificadas; e integrem as aprendizagens em atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão sobre a língua (ME, 2023, p. 3). Desta forma, o contributo da literatura para a infância para o desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos revela-se multifacetado, funcionando como uma linguagem simbólica e cultural que permite à criança representar o mundo, comunicar com os outros e construir uma relação reflexiva consigo própria e com o saber.

## **1.2. Papel dos educadores enquanto mediadores de leitura**

A mediação da leitura na infância assume um papel relevante na construção de percursos de aprendizagem, na aprendizagem da língua e na valorização da escuta e da relação. Ler com as crianças, desde os primeiros anos de vida, é muito mais do que lhes contar histórias. Implica criar condições para que a leitura seja uma experiência partilhada, onde se constroem significados, se alimenta a imaginação e se cultiva o prazer pelo encontro com os livros. Neste processo, os mediadores de leitura, educadores, professores, bibliotecários ou famílias, desempenham uma função insubstituível. A sua presença contribui para despertar o interesse e o envolvimento das crianças com os textos, criando oportunidades para a escuta atenta, a curiosidade e a expressão pessoal.

A formação de leitores críticos e reflexivos requer, por isso, a presença de mediadores que promovam o contacto significativo e contínuo com os textos, sobretudo em contextos em que o acesso à leitura e à cultura é limitado. Educadores e professores, bibliotecários e familiares assumem um papel essencial na promoção do gosto pela leitura e na criação de

ambientes que estimulem a descoberta e interpretação literária. Estes mediadores aproximam as crianças dos textos, como incentivam o diálogo com os textos, promovendo a construção de sentido, o desenvolvimento do pensamento e o envolvimento emocional. Nunes e Santos (2020) reforçam esta perspectiva ao afirmar que “a biblioteca escolar é essencial para a formação de leitores que, através da leitura, podem desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e a construção do conhecimento” (p. 6).

Nos contextos de creche e educação pré-escolar, a leitura partilhada pode apoiar o desenvolvimento da linguagem, favorecer a comunicação, estimular a atenção e criar momentos de ligação emocional. Mendes e Velosa (2016) indicam que, quando os livros são apresentados com abertura ao diálogo e ao jogo simbólico, promovem-se experiências de escuta e expressão que são importantes para o crescimento da criança. Vagula e Balça (2016) reforçam a ideia de que a leitura, nestas idades, é também um espaço de relação, em que se estreitam laços e se fomenta o gosto pela palavra. Numa perspectiva internacional, Cárdenas, Moreno-Núñez e Miranda-Zapata (2020) mostram que as interações que se estabelecem entre adultos e crianças pequenas durante a leitura contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e da atenção conjunta. Wu et al. (2025) acrescentam que o tipo de perguntas que os adultos colocam, bem como o modo como ouvem e retomam as ideias das crianças, pode influenciar a forma como estas participam, pensam e se expressam. Desde os primeiros anos, a mediação da leitura assume-se como um processo simultaneamente afetivo, cognitivo e social, que desperta o interesse pelos livros, estimula a criatividade, a empatia e contribui para o enriquecimento cultural. Ao proporcionar práticas de leitura diversificadas, os mediadores tornam-se facilitadores de experiências, fundamentais para a construção de cidadãos atentos e implicados no mundo em que vivem. A sua atuação é especialmente importante nas primeiras experiências com os livros, que devem acontecer em ambientes acolhedores, com adultos atentos, capazes de apresentar a leitura como algo acessível e enriquecedor.

Em contexto educativo, o educador ou professor desempenha múltiplas funções enquanto mediador de leitura: motivador, facilitador, exemplo e gestor. Como motivador, deve diversificar os momentos de leitura e criar situações que despertem o interesse das crianças. Como facilitador, propõe tarefas adequadas ao seu nível de desenvolvimento, observa as suas reações e apoio-as nas dificuldades de compreensão. Ao assumir-se como exemplo, o adulto mostra, através do seu comportamento, que a procura de informação e o gosto pelos livros fazem parte da aprendizagem. Por fim, no papel de gestor, planifica e integra a leitura em articulação com outras atividades pedagógicas, de forma a garantir a intencionalidade e a coerência no processo educativo.

No 1.º ciclo do ensino básico, a mediação da leitura continua a ter importância, agora mais ligada ao desenvolvimento da compreensão leitora, à aquisição de vocabulário e à

consolidação de hábitos de leitura. Brinchman et al. (2023) indicam que a qualidade da linguagem usada pelo adulto durante a leitura conjunta está relacionada com os progressos das crianças na leitura e na expressão oral. Sage (2023), por sua vez, lembra que os educadores e professores precisam de formação que lhes permita conhecer melhor a literatura infantil e as formas de a integrar no quotidiano educativo, promovendo uma leitura que faça sentido para as crianças.

A leitura, nestas diferentes fases do desenvolvimento, pode também ser entendida como uma forma de brincar, de experimentar ideias, personagens e mundos possíveis. Stavholm, Lagerlöf e Wallerstedt (2022) defendem que a leitura é parte de um espaço lúdico e simbólico, onde a criança imagina, interpreta e reconstrói o que ouve, aproximando a leitura das experiências do dia a dia. Por outro lado, o contacto com os livros em ambiente familiar e escolar influencia a atitude das crianças perante a leitura. Yeo, Chew e Hutagalung (2024) mostram que o modo como os adultos se relacionam com os livros e com as crianças durante os momentos de leitura está ligado à forma como estas percebem o valor da leitura e se sentem motivadas a explorar os textos por iniciativa própria.

Em Portugal, Canedo, Neves e Leite (2023) destacam que a mediação da leitura exige atenção à linguagem utilizada, à escolha das obras, ao tempo dedicado à leitura e ao modo como se escuta e se envolve a criança. Como refere Sierra-Batista (2024), esta mediação requer reflexão sobre a própria prática, conhecimento das obras e respeito pelo ritmo e pelas reações da criança. Neste quadro, os mediadores devem ser apoiados e valorizados na sua função, uma vez que mediar a leitura não é apenas uma técnica, mas um gesto de presença, atenção e cuidado.

Finalmente, importa considerar os desafios que se colocam atualmente à mediação da leitura, nomeadamente no que diz respeito à crescente presença dos meios digitais. Gómez-Díaz e Delgado (2019) alertam para a necessidade de formar mediadores capazes de lidar com os novos suportes, sem perder de vista a dimensão relacional e humana da leitura. Assim, a mediação da leitura é uma prática que acompanha o crescimento das crianças e se constrói na relação entre o adulto, o livro e a criança. Desde a creche até ao 1.º ciclo do ensino básico, os mediadores desempenham um papel essencial ao oferecer tempo, escuta e palavras — elementos fundamentais para apoiar o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da relação com o mundo.

### **1.3. Álbuns ilustrados e suas características**

Neste ponto debruçamo-nos sobre o estudo aprofundado dos álbuns ilustrados, tendo em conta a sua diferenciação face ao livro ilustrado, a evolução histórica deste género editorial, as suas características e os elementos formais que o distinguem. Apresentamos uma breve contextualização, que nos permite compreender de que forma cada um destes subtemas

contribui para uma análise mais aprofundada do álbum ilustrado enquanto recurso essencial para o desenvolvimento literário, artístico e reflexivo das crianças.

### **1.3.1 Diferenças entre álbuns ilustrados e livros ilustrados**

A distinção entre álbum ilustrado e livro ilustrado é, frequentemente, pouco clara, sendo comum o uso indistinto das duas designações. No entanto, apesar das aparentes semelhanças, como o recurso simultâneo ao texto verbal e à imagem, estas duas formas de literatura diferenciam-se de forma significativa, a nível do texto, na função atribuída às imagens e na natureza da interação entre os elementos verbo-visuais.

Como refere Rodrigues (2009), “ao contrário do conto ilustrado, em que as imagens se limitam a acompanhar o texto, que pode sobreviver sem elas, no álbum ilustrado narrativo o peso da narração recai, igualmente e sobretudo, na componente icónica” (p. 3). Esta ideia é assumida, também por autoras como Nikolajeva e Scott (2006), que sublinham que o álbum ilustrado narrativo se define pela interdependência entre texto e imagem, sendo ambos indispensáveis para a construção de sentido. As imagens, nestes casos, não têm apenas um valor estético ou decorativo; são elementos narrativos essenciais que veiculam informações que o texto, por si só, não revela. No livro ilustrado, por oposição, o texto mantém primazia. As ilustrações desempenham uma função auxiliar, servindo sobretudo para reforçar ou embelezar o conteúdo verbal, mas não são imprescindíveis à compreensão da narrativa (Bird & Yokota, 2017). O texto possui autonomia, permitindo ao leitor aceder ao enredo sem necessidade da componente visual. Outro fator diferenciador reside na complexidade da leitura proposta. Os álbuns ilustrados tendem a propor leituras multifacetadas, com níveis de interpretação sobrepostos que requerem uma leitura articulada dos dois códigos, verbal e visual, para que o leitor aceda à totalidade do significado. Esta característica torna-os acessíveis não só a crianças, mas também a jovens e adultos, dada a densidade simbólica, estética e literária que frequentemente apresentam (Arizpe & Styles, 2016). Por outro lado, os livros ilustrados, mais orientados para leitores iniciantes, apresentam estruturas narrativas mais lineares, com um objetivo didático mais centrado no desenvolvimento da leitura e na ampliação do vocabulário.

Do ponto de vista educativo, os álbuns ilustrados narrativos representam recursos valiosos para a promoção da literacia visual, da interpretação simbólica, do pensamento crítico e da expressão oral. Podem ser utilizados em atividades de análise literária e na abordagem de temas transversais, contribuindo para uma leitura ativa e reflexiva (Botelho & Rudman, 2009). Já os livros ilustrados assumem uma função de iniciação à leitura, apoiando a fluência leitora, a compreensão textual e o enriquecimento do léxico (Zilberman, & Cademartori, 2016). É também relevante considerar o aspeto material de ambas as tipologias. Quer os álbuns, quer os livros ilustrados, tendem a apresentar uma conceção gráfica cuidada, com formatos

atrativos, capas duras, papel de elevada gramagem e grande atenção ao design. Contudo, nos álbuns ilustrados, os elementos paratextuais como a capa, guarda, tipografia e paginação — são pensados como partes integrantes do texto, assumindo um papel ativo na construção de significados (Hidalgo-Rodríguez, 2015)

Assim, a distinção entre álbum ilustrado e livro ilustrado não se limita à presença ou ausência de imagens, mas baseia-se na forma como estas interagem com o texto, na complexidade da proposta literária e nas finalidades educativas associadas. Ambos representam formas válidas e complementares de expressão artística e literária, contribuindo para a formação de leitores críticos e sensíveis às múltiplas linguagens que compõem o universo da literatura para a infância.

### **1.3.2. Evolução do álbum ilustrado e responsáveis pela sua divulgação**

Os primeiros exemplares de textos com imagens tinham, predominantemente, fins educativos e morais, com ilustrações simples que complementavam o texto. Com o tempo, o álbum ilustrado ou também designado por *picture book* (terminologia anglo-saxónica) evoluiu para um género literário complexo, no qual o texto e a imagem interagem de forma integrada, construindo conjuntamente o significado de obra. Segundo Vidinhas (2015), a narrativa visual deve ser compreendida com uma “forma de comunicação universal, que não oferece barreiras linguísticas e que através dos suportes onde é representada consegue perdurar ao longo do tempo” (p. 22). Sob esta perspetiva, o álbum ilustrado pode ser entendido como o resultado da combinação entre duas linguagens, a verbal e a visual.

A história deste género literário é marcada por uma constante evolução em termos gráficos, temáticos e simbólicos. A invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, foi um marco decisivo. Conforme Flores e Silva (2019) “Gutenberg inventou o processo de impressão móvel revolucionando a educação, que na sociedade ocidental era oral” (p. 17), dando origem a livros predominantemente textuais, impressos a preto e branco.

Em Portugal, no século XVI, obras como *Cartinhas para aprender* de João Barros, combinavam texto e imagem, embora com ilustrações ainda rudimentares. A partir do século XIX a impressão a cores (policromia) começou a ser utilizada, embora as obras mantivessem a predominância de texto, com paginação rígidas e as ilustrações eram reduzidas com função decorativa. Autores e tradutores eram geralmente creditados, ao passo que o *nome* dos ilustradores permanecia, na maioria das vezes, no anonimato (Florindo, 2012, como citado por Fernandes, 2019, p. 18). No final do século XIX e início do século XX, a narrativa visual ganhou centralidade, despertando novas formas de interação com a criança-leitora. De acordo com Rodrigues (2009), “com os progressos técnicos das artes gráficas, o álbum moderno surge nos alvares dos anos 60/70 do século XX, em alguns países da Europa, como foi o caso do Reino Unido, da Alemanha ou ainda da França, com a afirmação de nomes que ainda hoje são

referências e dos quais destacam Maurice Sendak, Mercer Mayer ou Leo Lionni” (pp. 1-2). Nesta fase, surgiu uma tendência de desenvolver álbuns ilustrados que fossem ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Desta forma houve uma redução de páginas e a ilustração começou a destacar-se neste género literário. Este aspeto tornou-se crucial para pré-leitores e jovens leitores que ainda não dominavam completamente a descodificação da escrita. Como refere Ramos (2007), “o texto e a ilustração funcionam como uma só unidade, num contexto de dialogismo. Conta-se uma história através da utilização simultânea de dois códigos distintos, a imagem e o texto” (p. 231). Este poder ilustrativo permitiu compreender as histórias através da narrativa visual.

Em Portugal, o reconhecimento dos álbuns ilustrados foi tardio, começando a ganhar expressão no final da década de 80. Rodrigues (2009) refere que este género

é uma área ainda pouco explorada, e por isso o número dos seus autores não é muito significativo. Ainda assim, os primeiros álbuns do panorama editorial nacional surgem nos finais dos anos 80 e no início da década de 90, destacando-se, (...) Leonor Praça, Maria Keil, Cristina Malaquias, Manuela Bacelar (p. 2).

A partir deste século, o álbum ilustrado deixou de assumir um carácter moralizador, assumindo-se como objeto artístico e reflexivo que entretém e educa as crianças. Aborda temáticas como a multiculturalidade, a aceitação da diferença e a sustentabilidade, de forma a promover a consciência crítica desde a infância. Muitas dessas obras chegam ao mercado português através de traduções editoriais, como refere Oliveira (2017) “Editora Kalandraka, a Editora Planeta Tangerina, a Editora Edicare, a Editora Mini Orfeu, a Editora Girafinha e a Editora OQO” (p. 11).

Atualmente, o álbum ilustrado incorpora elementos estruturais e criativos que desafiam o leitor, exigindo uma leitura atenta tanto do texto quanto da imagem. Conforme defende Rodrigues (2009) “ao lado do escritor, o ilustrador desempenha um papel não menos relevante, enquanto criador de obras ilustradas para as crianças. É por essa razão que nos leva a refletir sobre a sua função, que ultrapassa a mera repetição do texto” (p. 5). Em concordância com o autor, salientamos que o autor, o editor e o ilustrador partilham a responsabilidade de conceber obras que proporcionem entretenimento, mas também promovam o desenvolvimento cognitivo, estético e emocional da criança-leitora.

### **1.3.3. Características dos Álbuns Ilustrados**

A produção de álbuns ilustrados é um processo complexo que envolve a colaboração de diversos profissionais, entre os quais se destacam o autor, o ilustrador, o designer gráfico, o revisor e o editor. Esta multiplicidade de intervenientes reflete a complexidade do objeto livro enquanto criação artística e narrativa. Atualmente, assistimos a uma valorização da

componente visual e gráfica destes livros, o que resulta não apenas de exigências estéticas, mas também do impacto da evolução tecnológica e das práticas editoriais contemporâneas.

Com a evolução tecnológica, nomeadamente o surgimento de computadores e programas de design, veio ampliar as possibilidades criativas do designer, permitindo-lhe experimentar diferentes estilos de fontes, composições gráficas e articulações entre texto e imagem na conceção destas obras. Segundo Fernandes (2019), “foi essencialmente a partir da década de 80 e 90 do século XX que começou a haver uma maior preocupação no design gráfico e em técnicas de impressão variadas” (p. 19). Esta transformação foi determinante para que o álbum ilustrado adquirisse um potencial expressivo cada vez mais sofisticado.

Os álbuns ilustrados modernos distinguem-se por uma composição gráfica cuidada, marcada por formatos diferenciados, ilustrações que ocupam frequentemente a totalidade da página, policromia, uso expressivo da tipografia e uma atenção cuidada ao design gráfico global da obra. Tal como observar Rodrigues (2009), o álbum define-se pela presença de

capa dura, pelo seu formato de grandes dimensões ou diferentes, pelo seu papel de qualidade superior e de elevada gramagem, pelo reduzido número de páginas e pelo texto condensado (ou inexistente) com uma tipografia de tamanho superior e variável, pela abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia e, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o design gráfico (p. 3).

Enquanto género editorial, o álbum ilustrado destina-se ao público infantil e caracteriza-se por recorrer a uma linguagem visual que pode articular-se, ou não, com a linguagem verbal. Esta característica confere-lhe uma subjetividade interpretativa que permite à criança participar ativamente na construção do significado. Como refere Rodrigues (2009), “a ilustração afigura-se como o principal motor desencadeante da sua interpretação histórica” (p. 85), assumindo-se como uma ferramenta essencial de leitura, especialmente para as crianças em idade pré-escolar, que ainda não decifraram o código escrito.

Neste contexto, o álbum ilustrado adquire uma importância acrescida enquanto recurso lúdico e pedagógico. A leitura das imagens promove a autonomia e o pensamento crítico, ao permitir que a criança se identifique com os protagonistas, atribua significados pessoais às narrativas visuais e se sinta útil ao compreender e reconstruir a história por meio da linguagem icónica. Para além das características formais, os álbuns ilustrados destacam-se pelos conteúdos e mensagens que abordam, proporcionando às crianças uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. Segundo Bastos (1999), podemos agrupar os álbuns em dois grandes grupos “um primeiro conjunto de livros remete mais diretamente para o próprio EU; depois temos livros que apontam para a relação do EU com o MUNDO” (p. 251). A narrativa visual, por si só, possui potencial para transmitir uma multiplicidade de sentidos, como refere a

mesma autora: “comporta imagens ou situações contribuindo para que a criança, enquanto leitora, retire da narrativa visual uma multiplicidade de situações” (Bastos, 1999, p. 251).

Um álbum ilustrado é, portanto, uma criação estética de imagem e texto que pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da criança. Como sublinha Rodrigues (2009), “uma obra é de qualidade quando ‘paralisa a criança, transportando-a para o passado e dando-lhe indícios para o futuro’” (p. 85), colocando-a numa posição ativa de construção de sentido, reflexão e imaginação.

#### **1.3.4. Elementos formais do Álbum Ilustrado**

Antes de procedermos a uma análise detalhada, importa enquadrar os elementos formais dos quais se fará referência nesta secção. Referimo-nos, especificamente, aos formatos e tipologias dos álbuns ilustrados, assim como aos elementos paratextuais que os acompanham, designadamente a capa, a contracapa e as guardas. Estes elementos assumem particular relevância na construção da perceção visual e na orientação interpretativa do leitor, pois criam expectativas e introduzem a narrativa de forma significativa. Deste modo, procedemos à sua análise, com o intuito de compreender de que forma contribuem para a leitura e para a construção de sentidos no contexto da literatura infantil.

##### **a) Formatos**

O álbum ilustrado apresenta uma ampla diversidade de formatos, contribuindo para a multiplicidade de experiências de leitura. Este género literário pode assumir dimensões variadas — pequenas, médias ou grandes — e orientações distintas, como vertical, horizontal ou configurações menos convencionais. Algumas editoras, como a OQO, introduzem inovações ao permitir a folheação de cima para baixo, desafiando o movimento tradicional da leitura da direita para a esquerda. Segundo Vidinhas (2015), “os elementos são dispostos tendo em conta o formato retangular e horizontal do livro, conferindo um aspeto panorâmico aos cenários da ilustração” (p. 38). Um exemplo representativo é o álbum *O Gosto de Ti (Quase Sempre)*, de Anna Llenas (2020), onde a disposição horizontal das páginas acompanha a relação entre as personagens e intensifica a expressividade emocional da narrativa. Já o formato à italiana, cuja altura supera a largura, favorece uma organização vertical da composição visual, como observamos no livro *Espreita pela Janela*, de Katerina Gorelix (2021) que explora a relação entre o topo e a base da página.

O formato quadrado, introduzido e popularizado por Oliver Douzou com o álbum *Loup* (2000), tornou-se uma marca distintiva de algumas editoras, destacando-se pela “maior facilidade de criação da narrativa visual” (Vidinhas, 2015, p. 25). A sua ampla adoção deve-se não apenas a questões estéticas e narrativas, mas também à economia de produção e ao fácil manuseamento pelas crianças.

### **b) Tipologias**

A diversidade formal do álbum ilustrado manifesta-se também nas suas tipologias materiais e estruturais. Identificamos subgêneros como os livros artísticos ou livro-objeto, que atribuem centralidade à ilustração; as narrativas duais, em que texto e imagem coexistem de forma interdependente; os livros em formato de banda desenhada, com legendas e quadros sequenciais; os livros iterativos, que promovem a interação entre o texto verbal e o visual; e os livros sem palavras, constituídos exclusivamente por imagens sequenciadas que constroem o enredo narrativo. No plano dos formatos físicos, os livros pop-up destacam-se por elementos tridimensionais obtidos através de dobragens e mecanismos que criam movimento e interação visual. Segundo Pinto (2013), os livros pop-up caracterizam-se “pela forma tridimensional como surgem as páginas, ou seja, em cada virar de folha, surge uma composição a três dimensões que resulta de um trabalho complexo de dobragem do papel” (p. 42).

Os livros zig-zag, também designados como livros harmônicos, apresentam uma estrutura em dobras contínuas de papel, proporcionando uma leitura sequencial em formato panorâmico. Um exemplo notável é *O Arenque Fumado*, de Charles Cros e André da Loba (2011), cuja estrutura recortada em forma de peixe determina a organização das páginas e funciona como elemento visual articulador da narrativa (Vidinhas, 2015).

Identificamos ainda livros com páginas de tamanhos distintos, como *A Lagartinha Muito Comilona*, de Eric Carle (2010), cuja estrutura permite à criança acompanhar com maior motivação a sequência da narrativa. Por fim, destacamos os livros em formato 360°, concebidos para proporcionar uma experiência de leitura tridimensional e imersiva. Estas obras abrem-se em estrutura circular, semelhante a uma escultura de papel, composta por páginas interligadas e ricamente ilustradas, permitindo ao leitor uma observação contínua e envolvente do universo narrativo.

### **c) Outros elementos paratextuais**

Destacamos a importância de analisar os elementos paratextuais que constituem álbum ilustrado, como a capa, a contracapa, as guardas e outros componentes que, embora exteriores ao texto principal, influenciam significativamente a receção e a interpretação da obra pelo leitor. Estes elementos funcionam como mediadores, introduzindo pistas visuais e textuais que orientam a leitura e contribuem para a construção do significado da narrativa. A este respeito, Florindo (2012), refere que “as capas dos álbuns narrativos têm como finalidade criar expectativas no leitor sobre o que vai encontrar no interior do livro ou de o inquietar, através de mensagens aparentemente contraditórias” (p.27). A contracapa prolonga, habitualmente, a narrativa visual iniciada na capa, reforçando a coerência gráfica da obra. Pode incluir elementos informativos como a sinopse, críticas, o ISBN e o código de barras. As guardas, para além da sua função técnica de unir o miolo à capa, detêm também um elevado potencial

narrativo, assumindo-se como espaços visuais que, à semelhança de outros elementos paratextuais, contribuem para a construção de sentido e para o aprofundamento da experiência de leitura. Estas apresentam, muitas vezes, uma dimensão expressiva que transmite significados relevantes para a interpretação da obra. (Vidinhas, 2015).

As primeiras páginas, ou folhas de rosto, sucedem às guardas e, geralmente, retomam alguns dos elementos gráficos e textuais presentes na capa, como o título, o nome do autor e da editora. Contêm ainda a ficha técnica e, frequentemente, uma composição visual introdutória que antecipa e enquadra a narrativa desenvolvida ao longo da obra. No que respeita à tipologia do papel selecionado é de qualidade, com gramagem elevada que permita uma boa impressão das ilustrações, pois é um elemento ativo na construção e significado da narrativa.

Os formatos, as tipologias e os elementos paratextuais que compõem o álbum ilustrado desempenham um papel fundamental na definição da sua materialidade, participando de forma ativa na criação de significados e na construção de experiências estéticas e interpretativas por parte do leitor.

## **2. Construção da visão de mundo através dos álbuns ilustrados**

A construção da visão de mundo por parte das crianças é um processo gradual, relacional e simbólico, marcado pelas vivências emocionais e cognitivas que atravessam a infância. Neste percurso, os álbuns ilustrados narrativos assumem um papel central ao conjugarem o texto e a imagem de forma interdependente, não só promovem competências de literacia visual e textual, como também favorecem a construção de representações de si mesmas, dos outros e do mundo que as rodeia. Estes livros constituem, assim, ferramentas privilegiadas de reflexão, descoberta e desenvolvimento identitário. Nos pontos que se seguem, iremos aprofundar esta temática em quatro dimensões fundamentais: a construção do “eu” na infância; a relação com os outros e o desenvolvimento social; a representação da identidade e das relações sociais; e, por fim, a descoberta do mundo através destes livros. Cada uma destas áreas será analisada à luz do potencial pedagógico dos álbuns ilustrados narrativos, sustentada na investigação científica e nas experiências práticas desenvolvidas ao longo do estágio.

### **2.1. A construção do “Eu” na infância**

A infância é um período determinante para a formação da identidade pessoal. A criança começa, progressivamente, a construir uma imagem de si própria a partir das experiências emocionais, da perceção do corpo, das relações afetivas e da linguagem (Vygotsky, 1991). Os álbuns ilustrados narrativos oferecem representações que ajudam a criança a refletir sobre quem é, como se sente e como se posiciona no mundo (Strouse & Ganea, 2021).

Segundo Bruner (1986) “a narrativa configura um modo de pensar, geralmente recordado como vivido, sobre pessoas que são agentes, sobre as suas intenções e sobre as vicissitudes dessas intenções” (p. 13). Morgado (2019) cita esta ideia, reforçando a centralidade da narrativa na reflexão emocional das crianças. Ou seja, ao ouvir, observar e interpretar histórias com personagens que sentem medo, tristeza, alegria ou enfrentam desafios, as crianças expandem a sua capacidade reflexiva, identificando emoções e situações semelhantes às suas (Rollo et al., 2017; Nikolajeva, 2019).

A investigação mais recente confirma estas ideias. Segundo Strouse e Ganea (2021), a leitura de álbuns ilustrados narrativos promove o desenvolvimento do autoconceito e da empatia nas crianças dos 4 aos 7 anos. Schoppmann, et al. (2023) encontraram evidências de que atividades como autorretratos e espelho emocional, associadas a narrativas visuais, fortalece a autorreflexão e melhora da expressão emocional. Além disso, Crawford, et al. (2024) realçaram que álbuns que representam diversidade cultural favorecem também a construção identitária num contexto multicultural. Deste modo, compreende-se o trabalho com os álbuns ilustrados narrativos favoreça a construção do “eu” na infância, promovendo o reconhecimento de sentimentos, a nomeação de emoções e o desenvolvimento do autoconceito. A leitura de histórias protagonizadas por personagens com dilemas pessoais poderá conduzir a momentos de autorreflexão, nos quais a criança reconhece as suas próprias vulnerabilidades, potencialidades e formas de ser. Atividades complementares, como o autorretrato, a observação ao espelho ou a identificação de qualidades pessoais, articuladas com a leitura de álbuns ilustrados narrativos, poderão aprofundar este processo, permitindo à criança explorar visual e verbalmente a sua identidade.

## **2.2. A relação com os outros e o desenvolvimento social**

O desenvolvimento social das crianças implica a aprendizagem de competências relacionais fundamentais, como a empatia, o respeito pelo outro, a cooperação e a escuta. A literatura aponta que estas competências podem ser promovidas desde a primeira infância, especialmente em contextos educativos que valorizem o diálogo, a expressão emocional e a convivência com a diversidade. Os álbuns ilustrados narrativos, ao representarem uma ampla variedade de interações humanas, dilemas interpessoais e diversos contextos culturais, podem constituir-se como instrumentos privilegiados na construção da relação com os outros. Morgado (2019) defende que os álbuns ilustrados narrativos, ao retratarem contextos de diversidade, promovem “uma formação explícita e intencional sobre o que acontece, quando no mundo globalizado do século XXI, as diversas populações e culturas do mundo contactam como nunca” (p. 143). A autora sublinha também que “as imagens são a primeira linguagem que ajuda a promover um encontro com a história, particularmente quando as crianças ainda não dominam a língua” (p. 152).

A leitura partilhada de álbuns ilustrados narrativos facilita a compreensão do outro, criando oportunidades para a identificação com diversas personagens e o questionamento de normas e papéis sociais. Num estudo recente, Chen et al. (2025) mostraram que a leitura conjunta de *picture books* com temáticas sociais promove significativamente o comportamento pró-social das crianças, com a empatia a funcionar como mediadora completa deste efeito. Similarmente, Sinamo, Panjaitan e Butar (2024) destacam que os álbuns fomentam a empatia, cooperação, tolerância e pensamento crítico em crianças desde a educação pré-escola. Na mesma linha de pensamento, Deliman (2024) ressalta que os *picturebooks* contemporâneos que abordam diversidade, justiça social e inclusão são particularmente importantes para desenvolver a consciência social e empática nas crianças, promovendo discussões sobre estereótipos e desigualdades.

Complementarmente, atividades que integrem a expressão de qualidades pessoais, a valorização de colegas, a produção de textos dedicados a outros (como poemas ou mensagens) ou a criação de cartazes coletivos sobre a diversidade, poderão reforçar este processo de aprendizagem social. A articulação entre os conteúdos simbólicos dos álbuns ilustrados narrativos e as dinâmicas de grupo bem orientadas poderá, assim, contribuir para a construção de um ambiente educativo cooperativo, empático e respeitador da individualidade de cada criança.

### **2.3. Representação da identidade e das relações sociais nos álbuns ilustrados**

Os álbuns ilustrados narrativos constituem artefactos culturais e ideológicos que, para além da estética e da dimensão verbal transmitem representações sociais sobre o mundo, os indivíduos e as suas interações. A forma como são representadas as relações familiares, a identidade de género, a diversidade étnica, cultural e linguística, bem como os diferentes estilos de vida, influencia significativamente os processos de construção da identidade social e relacional das crianças (Sipe, 2008; Nikolajeva & Scott, 2006).

Neste enquadramento, os álbuns ilustrados narrativos devem ser compreendidos como meios de mediação simbólica que contribuem para a construção de significados e para a (re)produção de ideologias. Como refere Morgado (2019), estas obras “reproduzem ou transformam a forma como a sociedade se vê e se narra a si própria” (p. 142). O seu conteúdo, por conseguinte, não pode ser entendido como neutro, já que veicula valores, normas e visões do mundo que influenciam a forma como as crianças percecionam a diversidade humana (Botelho & Rudman, 2009). Assim, a seleção criteriosa de obras que reflitam múltiplas perspetivas culturais, estruturas familiares não normativas, diferentes contextos socioeconómicos e identidades historicamente marginalizadas é essencial num contexto educativo comprometido com a inclusão e a equidade (Arizpe et al., 2014; McGillis, 2011). Adicionalmente, diversos estudos demonstram que a leitura de obras de ficção, como os álbuns

ilustrados narrativos, potencia o desenvolvimento da empatia cognitiva e emocional. De acordo com Djikic et al. (2013), “ler as simulações de uma história envolve as mesmas estruturas cerebrais usadas para ações e percepções comparáveis na vida real” (p. 33), o que evidencia o potencial da literatura na ativação de experiências simbólicas que permitem às crianças colocarem-se no lugar do outro e compreenderem diferentes perspectivas.

A leitura partilhada de álbuns ilustrados narrativos que abordem temáticas como a exclusão, a aceitação, a justiça social ou a diversidade pode, assim, funcionar como catalisador para o desenvolvimento de atitudes mais empáticas, reflexivas e democráticas (Cremin et al., 2014). Quando inseridos em práticas pedagógicas intencionais, que promovam o diálogo, o pensamento crítico e a expressão pessoal, os álbuns ilustrados narrativos assumem-se como instrumentos valiosos para a construção de valores de cidadania, respeito e convivência democrática desde os primeiros anos.

#### **2.4. A descoberta do mundo através dos álbuns ilustrados**

Desde os primeiros anos de vida, a criança procura compreender o mundo que a rodeia através da observação, da exploração e da linguagem. Neste processo, os álbuns ilustrados narrativos podem constituir uma porta de entrada privilegiada para o conhecimento de realidades sociais, culturais, naturais e simbólicas que transcendem a sua experiência imediata. Através da conjugação entre a imagem e o texto, estas obras permitem representar o visível e o invisível, o próximo e o distante, o real e o imaginário, oferecendo às crianças a possibilidade de ampliar a sua visão do mundo. De acordo com Strouse et al. (2018), “a capacidade das crianças de transferir conhecimento dos álbuns ilustrados narrativos para o mundo real pode estar limitada pelo desenvolvimento da sua compreensão simbólica, do raciocínio analógico e da distinção entre fantasia e realidade” (p. 2). Isto significa que a aprendizagem decorrente da leitura de álbuns ilustrados narrativos depende do desenvolvimento de competências cognitivas e simbólicas que permitam à criança interpretar a narrativa como representação e fazer inferências entre o mundo da ficção e o mundo real.

Consideramos que a leitura orientada de álbuns ilustrados narrativos, especialmente aqueles que abordam temáticas como a natureza, a ciência, as culturas do mundo, os direitos humanos ou a cidadania global, possa facilitar a construção de saberes sobre o mundo e desenvolver competências de pensamento crítico, de observação e de questionamento. A representação visual e textual de fenómenos complexos em linguagem acessível, articulada com a mediação pedagógica, pode contribuir para que a criança estabeleça relações entre o conteúdo do livro e o seu quotidiano, reforçando o sentido de pertinência e de aplicação prática do conhecimento.

Contudo, importa referir que certos elementos formais presentes nos álbuns ilustrados narrativos, como o grau de realismo pictórico ou a presença de cenários e personagens

fantasiosos, podem influenciar a forma como a criança desenvolve a compreensão do conteúdo. Como referem Strouse et al. (2018), “os contextos fantásticos parecem ser mais disruptivos nos domínios da biologia e da resolução de problemas, e menos perturbadores nas ciências físicas” (p. 5). Esta observação sugere que, em domínios que requerem uma compreensão factual ou causal mais precisa, como as ciências naturais ou a resolução de problemas, os contextos altamente ficcionais poderão dificultar a transferência de conhecimento para o mundo real.

Ainda assim, os mesmos autores reconhecem que a presença de elementos fantasiosos, quando mediados pedagogicamente e enquadrados de forma adequada, podem ser uma mais-valia no desenvolvimento da imaginação, da flexibilidade cognitiva e da capacidade de simulação social. A ficção, ao colocar a criança perante mundos possíveis, convida à exploração de perspetivas alternativas e à formulação de hipóteses, estimulando uma atitude investigativa e criativa perante a realidade.

Deste modo, prevemos que os álbuns ilustrados narrativos, enquanto obras estéticas e pedagógicas, desempenhem um papel significativo na construção do conhecimento sobre o mundo. Integrados em práticas educativas intencionais, centradas no diálogo, na exploração e na reflexão, estes livros poderão ampliar o horizonte das crianças, permitindo-lhes não apenas aceder a novos conteúdos, mas também posicionarem-se criticamente face ao que observam, leem e vivem.

### 3. Metodologia

O presente capítulo apresenta as opções metodológicas que sustentam a investigação desenvolvida no âmbito da PES, integrando a abordagem adotada, os princípios éticos que nortearam a ação investigativa, a justificação do tema, os objetivos definidos, os contextos de intervenção, os participantes envolvidos, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados. Para tal, iniciamos com a apresentação da dimensão ética que sustentou toda a ação investigativa, respeitando os princípios éticos fundamentais, nomeadamente o consentimento institucional, a confidencialidade e a proteção da identidade das crianças. Em seguida, procedemos à justificação da temática: A visão da criança sobre o eu, os outros e o mundo a partir dos álbuns ilustrados. Esta escolha surgiu do reconhecimento do potencial pedagógico e reflexivo dos álbuns ilustrados narrativos, enquanto recursos promotores da expressão pessoal, da construção de valores e da representação do mundo. Com base nessa fundamentação, definimos os objetivos da investigação.

No desenvolvimento deste estudo, adotámos uma metodologia qualitativa, orientada por uma lógica de investigação-ação, permitindo, simultaneamente, compreender e transformar os contextos educativos através de uma intervenção reflexiva. A investigação decorreu em três contextos distintos: creche, EPE e 1.º CEB, sendo caracterizados os grupos de crianças e os respetivos ambientes educativos.

Por fim, detalhamos as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise de dados, os quais incluíram a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, as produções das crianças e os registos escritos resultantes da exploração dos álbuns ilustrados narrativos. Deste modo, procuramos construir um percurso investigativo coerente, eticamente responsável e cientificamente sustentado, capaz de contribuir para a valorização dos álbuns ilustrados narrativos como recurso pedagógico significativo no desenvolvimento global da criança.

#### 3.1. Dimensão ética na ação investigativa

A dimensão ética constitui um dos pilares fundamentais em qualquer investigação, especialmente em estudos realizados em contextos educativos que envolvem crianças como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da PES, desenvolvida nos três contextos educativos, torna-se imprescindível o cumprimento rigoroso dos princípios éticos para assegurar a integridade, a validade e a credibilidade da investigação.

Nesta perspetiva, a articulação entre a ação educativa e a investigação deve basear-se em valores, atitudes e princípios fundamentais como a honestidade, a fiabilidade e o rigor, a objetividade e a integridade (ISCTE-IUL, 2016, p.3). Estes princípios são essenciais para preservar a identidade das crianças, dos educadores/professores e dos demais intervenientes,

de forma a garantir que as informações recolhidas durante o estudo sejam utilizadas de forma ética, sem comprometer os direitos ou o bem-estar dos participantes.

Conforme destaca Mesquita (2020), “a ética na investigação que envolve crianças está (...) intimamente relacionada com a garantia dos seus direitos” (p.78). Por essa razão, antes de iniciar a recolha de dados, foram solicitadas e obtidas as devidas autorizações das instituições para a realização dos registos necessários. A investigação deve assegurar que a participação das crianças seja voluntária e que a informação recolhida seja tratada com absoluta confidencialidade. No que respeita à proteção de dados dos participantes, destacamos dois princípios éticos fundamentais: o consentimento informado e o anonimato. O consentimento informado, conforme descrito pelo ISCTE-IUL (2016) tem de incluir:

- (1) objetivos gerais do estudo, tempo estimado e características gerais da sua participação;
- (2) direito a recusar participar no estudo, e a interromper a participação em qualquer momento;
- (3) eventuais riscos, desconfortos ou outros efeitos adversos associados à participação;
- (4) eventuais benefícios associados à participação;
- (5) eventuais limites à confidencialidade;
- (6) incentivos à participação, quando houver;
- (7) quem contactar no caso de desejar fazer perguntas ou comentários sobre o estudo” (p.4).

Neste sentido, informamos as crianças de forma acessível e adequada à sua faixa etária, sobre as questões que seriam abordadas durante as atividades desenvolvidas, bem como sobre a utilização exclusiva dos registos fotográficos realizados, que incidiram apenas sobre os seus trabalhos e momentos vivenciados no decurso do estudo. Relativamente ao princípio do anonimato, asseguramos a ocultação da identidade das instituições e das crianças participantes, recorrendo à atribuição de códigos alfanuméricos (C1, C2, C3...) para designar todos os integrantes do grupo.

Desta forma, a dimensão ética constitui um referencial orientador em todas as etapas deste estudo, pois contribui para a legitimidade e relevância científica da investigação no campo da educação, mas também para a promoção de uma prática investigativa socialmente responsável. Ao respeitarmos estes princípios éticos, reafirmamos o compromisso de realizar pesquisas que respeitem os direitos humanos e a construção de conhecimento pedagógico significativo, eticamente fundamentado e socialmente justo.

### **3.2. Enquadramento da ação investigativa**

Esta subsecção apresenta o enquadramento da ação investigativa, estruturado em três secções fundamentais. Numa primeira instância, procedemos à justificação da escolha do tema integrador, destacando o potencial do álbum ilustrado narrativo enquanto recurso pedagógico que favorece a construção da identidade, a expressão das vivências e a perceção das relações

interpessoais e do mundo envolvente. Apesar dos álbuns ilustrados poderem assumir diferentes géneros literários, estudo centra-se apenas nos álbuns ilustrados narrativos.

Seguidamente, são apresentadas a questão-problema e os objetivos que orientam a investigação, com destaque na análise da influência das narrativas textuais e visuais dos álbuns ilustrados narrativos na forma como as crianças interpretam e representam o eu, os outros e o mundo. Por fim, descrevemos os participantes e os contextos nos quais a investigação foi implementada, garantindo uma análise crítica e fundamentada sobre a prática pedagógica observada.

### **3.2.1 Justificação do tema integrador**

A procura por um tema desafiador e cativante para a elaboração do relatório final de estágio constitui uma etapa exigente que requer um exercício de autorreflexão e de análise crítica das experiências formativas e profissionais vivenciadas. Este processo implica, muitas vezes, um confronto com as dúvidas e inquietações do percurso pessoal, sendo necessário transformar esses desafios em oportunidade de aprofundamento teórico e de consolidação de uma prática fundamentada e significativa.

Neste enquadramento, optamos por centrar a presente investigação no tema A visão da criança sobre o eu, os outros e o mundo a partir dos álbuns ilustrados, cuja pertinência decorre de um interesse consolidado ao longo da Licenciatura em Educação Básica, particularmente em torno do potencial pedagógico do álbum ilustrado enquanto recurso didático transversal a várias áreas do saber. A leitura, enquanto prática cultural e pedagógica, deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida, uma vez que é considerada como um meio de desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da sensibilidade estética. Neste sentido, compete ao educador/professor criar condições que favoreçam experiências leitoras significativas, que aproximem as crianças dos livros e das múltiplas linguagens, de forma a proporcionar o gosto pela leitura e pela escrita. Tal como se refere nas OCEPE,

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que a criança descobre o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou cantadas 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, suscitam o desejo de aprender a ler (Silva et al., 2016, p.66).

Além de promover o gosto pela leitura e o contacto com múltiplas linguagens, o álbum ilustrado constitui-se como um recurso eficaz no estímulo da imaginação e do pensamento simbólico, permitindo à criança refletir sobre as suas experiências, elaborar sentidos e reconfigurar o mundo que a rodeia. Neste sentido, Guerreiro e Ferreira (2020) destacam que a

leitura desenvolve o “imaginário, contribuindo as estórias para uma possível reflexão sobre os valores nelas presentes de uma forma mais ou menos explícita” (p. 1011), evidenciando-se o papel das narrativas na construção de significados pessoais e no alargamento da percepção do eu, dos outros e do mundo.

Desta forma, entendemos que o álbum ilustrado, pelas suas características formais e narrativas, oferece às crianças a possibilidade de se (re)conhecerem a si próprias, de compreenderem o outro e de alargarem a percepção do mundo, através da mediação das experiências visuais e textuais que apelam à emoção, à memória e à construção simbólica do real. A articulação entre o texto e a imagem constitui um convite à leitura partilhada, à interpretação subjetiva e à expressão de diferentes olhares sobre os temas abordados, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas.

Um dos desafios, para mim, reside na forma de integrar os diferentes álbuns ilustrados narrativos com outras áreas do saber, como a matemática, o estudo do meio e a expressão artística. Martins (2016) refere “ainda que o conhecimento das estruturas próprias deste género literário seja extremamente importante, o português deve andar de mãos dadas com outras áreas disciplinares de modo a proporcionar aos alunos momentos em que estes contactam com a linguagem simbólica” (p. 41). Em concordância com o autor, compreende-se que o álbum ilustrado, sendo um género literário inserido na disciplina de português, desenvolve várias competências nas crianças. A estratégia de o articular com outras áreas do saber revela-se bastante enriquecedora para o processo de aprendizagem, uma vez que demonstra às crianças que todas as áreas do conhecimento estão interligadas no mundo real.

Na matemática, os álbuns ilustrados narrativos podem ser utilizados para ensinar conceitos matemáticos de forma lúdica. Por exemplo um álbum que fala sobre animais pode ser usado para a aprendizagem dos números, das formas, dos tamanhos e das medidas. No estudo do meio, os álbuns ilustrados narrativos exploram diferentes temas como a natureza, a história, a cultura e a ciência. Uma vez que este recurso estimula a criatividade e imaginação podem ser trabalhados nas expressões artísticas através do desenho, da pintura, de escrever histórias ou criar obras de arte inspiradas nas ilustrações.

Tendo em conta que o mestrado, em que estou inscrita, abrange vários níveis educativos, como creche, EPE e 1.º CEB, a seleção dos álbuns ilustrados narrativos deve ser realizada com base na adequação às diferentes faixas etárias, aos interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. A diversidade de contextos educativos implicou a planificação e a implementação de experiências diversificadas, adaptadas às necessidades específicas de cada grupo, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e enriquecedoras. Assim, ao elegermos este tema, assumimos a intenção de promover práticas pedagógicas que favoreçam a escuta ativa das crianças, a valorização das suas interpretações e a promoção do

pensamento crítico e simbólico. Procurámos, deste modo, afastar-nos de modelos pedagógicos transmissivos e centrados no adulto, privilegiando uma abordagem participativa, sensível e respeitadora das formas singulares de cada criança ver, sentir e compreender o eu, os outros e o mundo que a rodeia.

### **3.2.2 Questão problema e objetivos**

Definir a questão-problema deste estudo exigiu uma reflexão aprofundada e uma escolha cuidadosa, de modo a atender não apenas às minhas inquietações ao longo da prática pedagógica, mas sobretudo às conceções das crianças em relação às representações do “eu”, dos “outros” e do “mundo”, mediadas pelos álbuns ilustrados narrativos. Neste sentido, formulamos a seguinte questão-problema que orienta o estudo: Como é que os álbuns ilustrados contribuem para a construção da visão da criança sobre si própria, os outros e o mundo?

A centralidade das crianças neste processo impõe o reconhecimento do seu papel ativo e colaborativo, considerando que as suas formas de pensar, agir e se relacionar com os outros constituem elementos essenciais de análise e de reflexão. A observação direta das suas interpretações, os significados que atribuem às narrativas visuais e textuais dos álbuns ilustrados narrativos e a forma como estes se articulam com as vivências do quotidiano revelam-se particularmente relevantes. Os momentos de leitura partilhada e de exploração destas obras emergiram como espaços de escuta, expressão e reflexão, nos quais se promoveram aprendizagens ancoradas em valores como a empatia, a solidariedade, o respeito pelo outro e a curiosidade sobre o mundo envolvente.

O objetivo central da investigação consiste em compreender de que modo os álbuns ilustrados narrativos, enquanto recursos estéticos, simbólicos e pedagógicos, contribuem para a formação da visão de mundo das crianças e para a aquisição e vivência de valores humanos essenciais. Nesse sentido, definiram-se os seguintes: (i) analisar a influência dos álbuns ilustrados narrativos na construção da identidade e na reflexão sobre a própria vivência das crianças; (ii) analisar a influência das narrativas textuais e visuais dos álbuns ilustrados narrativos na perceção das crianças sobre os outros e as relações interpessoais.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), compete às instituições educativas educar holisticamente as crianças, de forma a reconhecê-las como cidadãos capazes de assumir um papel ativo no processo de aprendizagem. Isso inclui proporcionar oportunidades às crianças de direito à participação, com o propósito de se formarem em seres capazes de pensar de pensar e agir por si próprios. Neste sentido, o educador/professor deve assumir uma postura ética profissionalmente comprometida, capaz de criar ambientes de aprendizagem que incentivem o pensamento crítico, a expressão individual e a escuta do outro, envolvendo pais/família neste processo educativo. Além disso, a escola desempenha uma função social

essencial, pois valoriza a diversidade cultural e promove uma educação para a cidadania e para a multiculturalidade, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitadora das diferenças. Assim, torna-se imprescindível adotar uma prática pedagógica que articule o desenvolvimento do “eu” com o reconhecimento do outro de forma a promover o respeito mútuo e o sentido de pertença ao grupo. Estas dimensões são amplamente referenciadas nos documentos orientadores da prática educativa e nas perspectivas pedagógicas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nesta perspetiva, a integração de álbuns ilustrados narrativos no quotidiano pedagógico constitui uma estratégia enriquecedora que transcende a função meramente informativa dos manuais escolares e proporciona às crianças uma experiência estética e simbólica significativa. Tal como sublinha Azevedo (2006, citado por Fernandes, 2019), “os manuais escolares não são necessariamente obrigatórios, podendo-se substituir a sua presença por abundantes e genuínos materiais de leitura com os quais as crianças contactarão” (p.50). Deste modo, o presente estudo defende a utilização do álbum ilustrado como recurso transversal e interdisciplinar, capaz de favorecer uma abordagem pedagógica mais ampla, potenciadora de aprendizagens significativas e da formação integral das crianças, nos diferentes contextos educativos no qual realizamos a PES.

### **3.2.3. Participantes**

O presente estudo foi desenvolvido em três contextos educativos distintos: Creche, EPE e 1.º CEB, com o intuito de garantir uma abordagem abrangente e representativa das etapas iniciais do percurso educativo da criança. A seleção dos contextos e dos respetivos grupos de crianças foi realizada em articulação com os docentes da ESEB, tendo por base os critérios definidos no âmbito da PES, nomeadamente a adequação ao tema de investigação, a diversidade de experiências educativas e a representatividade etária dos grupos de crianças.

No contexto de Creche, o grupo era vertical, composto por quinze crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino. O grupo acolhia uma criança de origem africana, o que conferia ao contexto uma dimensão multicultural, promotora de práticas inclusivas e de valorização da diversidade. No contexto de EPE, o grupo era heterogéneo, composto por vinte e cinco crianças com quatro anos, das quais quatorze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Neste contexto, o grupo também apresenta uma diversidade cultural, com a presença de uma criança brasileira e duas crianças afro-brasileiras, cuja integração plena contribuiu para a valorização das diferenças como fator de enriquecimento coletivo.

Por fim, no contexto do 1.º CEB, desenvolvemos a prática com uma turma do 3.º ano de escolaridade, composta por dezanove crianças, das quais onze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. O grupo revelou-se heterogéneo ao nível das aprendizagens e do

desenvolvimento, integrando crianças com diferentes ritmos de trabalho e níveis de autonomia, o que promove um ambiente de entreajuda, respeito e cooperação entre pares.

A seleção intencional destes três contextos permitiu-nos recolher dados em diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, de forma a compreender como é que os álbuns ilustrados narrativos influenciam a construção da visão da criança sobre si própria, os outros e o mundo. Todo o processo de recolha de dados respeitou os princípios éticos da investigação com crianças, nomeadamente a confidencialidade das informações, a não identificação dos participantes e a autorização institucional e familiar para o desenvolvimento das atividades.

### **3.3. Natureza da Investigação**

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, considerada a mais adequada para compreender os significados que as crianças atribuem às experiências proporcionadas pelos álbuns ilustrados narrativos. Esta metodologia privilegia a recolha e análise de dados não numéricos, como textos, imagens e observações, permitindo uma leitura aprofundada de fenómenos educativos complexos (Moreira, Sá & Costa, 2021). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se pelo “ambiente natural como fonte direta de dados, (...) pelo carácter descritivo, (...) pela ênfase no processo, (...) pela abordagem indutiva e (...) pelo foco nos significados construídos pelos participantes” (p. 47-50). Neste enquadramento, assume-se o paradigma interpretativo como base epistemológica, dado que este reconhece a subjetividade dos participantes e a complexidade dos contextos sociais e educativos.

Complementarmente, adota-se o modelo tipo investigação-ação, entendido como um processo cíclico, que articula reflexão, prática e transformação, embora neste caso concreto, não se adotem ciclos, apenas uma fase de planeamento, a partir dos dados que emergiram na observação inicial nos contextos, intervenção prática e reflexão final. Esta abordagem permite não só identificar e resolver problemas concretos, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre os contextos educativos. Conforme Day (2001), trata-se de uma “forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais [...] com vista a melhorar a racionalidade e justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais” (p. 65). De natureza colaborativa e orientada para a mudança (Kemmis & McTaggart, 1992), esta linha de investigação mostra-se particularmente pertinente no contexto educativo. Assim, ao articular a investigação qualitativa com o paradigma interpretativo e a intervenção, esta pesquisa procura compreender, de forma sensível e contextualizada, os significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas com os álbuns ilustrados narrativos e as suas implicações na construção da visão que desenvolvem sobre si próprias, os outros e o mundo.

### 3.4. Procedimentos

Este tópico explicita os procedimentos metodológicos adotados para a recolha e análise dos dados, em consonância com a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo, que valoriza a subjetividade dos participantes e a construção partilhada do conhecimento. Foram delineadas estratégias que permitiram uma aproximação sensível e contextualizada ao objeto de estudo, recorrendo à observação participante, às notas de campo e à análise de fotografias e produções das crianças. A triangulação destas técnicas possibilitou o registo sistemático das interações e experiências nos contextos educativos, contribuindo para uma compreensão aprofundada dos processos de mediação pedagógica e da construção de significados a partir dos álbuns ilustrados narrativos. Nos subpontos que se seguem, descrevemos de forma detalhada os instrumentos e técnicas de recolha de dados que sustentaram a investigação.

#### 3.4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

As técnicas centrais utilizadas foram: a observação participante, os registos fotográficos e sonoros, e as produções realizadas pelas crianças. A articulação destas estratégias permitiu-nos aceder a diferentes dimensões do quotidiano das crianças, recolhendo informações relevantes sobre as interações, as expressões verbais e não verbais, bem como sobre os significados atribuídos pelas crianças aos conteúdos explorados nos álbuns ilustrados narrativos.

A observação participante assumiu um papel central no processo de recolha de dados, dada a sua pertinência para a compreensão do contexto educativo em ação. De acordo com Alvarenga (2012), esta técnica permite “formular perguntas que permitam às pessoas envolvidas falarem o que pensam e sentem” e permite “ganhar confiança necessária para que as pessoas se abram e manifestem seus conhecimentos e sentimentos” (p.84). Neste estudo, esta técnica possibilitou acompanhar, em tempo real, as reações das crianças à leitura e exploração dos álbuns ilustrados narrativos, bem como observar os modos de apropriação dos conteúdos e dos valores implícitos nas narrativas.

No âmbito desta técnica, recorreremos ao instrumento de notas de campo, que conforme Bogdan e Biklen (1994), são entendidas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). Esses registos foram sistematizados num diário de bordo e permitiram acompanhar detalhadamente momentos-chave das interações das crianças com os álbuns ilustrados narrativos, incluindo reações, comentários e discussões que surgem ao longo das experiências de aprendizagem. As notas de campo foram registadas com recurso a um sistema de codificação alfanumérica que assegurou a organização das informações recolhidas de forma a preservar, simultaneamente, o anonimato dos participantes. Para o efeito, foram utilizados os seguintes códigos: NCC para o contexto de creche, NCPE para o contexto de EPE e NC1C para o contexto de 1.º CEB.

Paralelamente, foram utilizados registos fotográficos que permitiram documentar episódios significativos das atividades e preservar elementos visuais que, de outro modo, poderiam não ser captados com igual precisão. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a fotografia constitui “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189). Estes registos visuais revelaram-se fundamentais para a análise posterior de expressões faciais, gestos, posturas corporais e envolvimento das crianças com os materiais. Complementarmente recorremos à gravação de áudio, com o devido consentimento que possibilitaram registar excertos de discurso infantil espontâneo, fundamentais para o aprofundamento da análise interpretativa. Estas gravações foram efetuadas com recurso a um dispositivo móvel (telemóvel), respeitando os princípios éticos da investigação com crianças.

A recolha de dados incluiu ainda as produções realizadas pelas crianças ao longo da intervenção pedagógica, como desenhos, colagens, construções e outros registos gráficos. Estas produções, recolhidas em diferentes momentos, foram analisadas à luz das experiências de leitura e discussão dos álbuns ilustrados narrativos, constituindo reflexos visuais e materiais do pensamento, das emoções e da imaginação das crianças. Em muitos casos, estas criações foram acompanhadas de comentários verbais espontâneos que contribuíram para a compreensão dos sentidos atribuídos por cada criança às temáticas trabalhadas.

#### **3.4.2. Instrumentos e técnicas de análise de dados**

Na sequência da recolha de dados, procedemos à sua organização e análise com base numa abordagem descritiva e interpretativa, em conformidade com os princípios da investigação qualitativa que sustenta o presente estudo.

A análise descritiva permitiu-nos sistematizar a informação recolhida, com base na leitura atenta e pormenorizada das experiências vividas pelas crianças durante a exploração dos álbuns ilustrados narrativos. Este processo analítico baseou-se na descrição minuciosa dos registos obtidos, com ênfase nas observações realizadas no contexto educativo. A análise das ações, das interações, das expressões verbais e não verbais e das produções das crianças, possibilitou-nos a identificação de padrões de ação e atitudes recorrentes.

Complementarmente, desenvolvemos uma interpretação dos dados, valorizando a subjetividade das crianças e os significados atribuídos às experiências partilhadas. Esta vertente interpretativa permitiu-nos estabelecer relações entre os dados observados e os objetivos da investigação, com o intuito de compreender como é que os diferentes elementos da prática pedagógica, nomeadamente a mediação do adulto, o conteúdo dos álbuns e as interações em grupo, influenciaram a construção da visão da criança sobre si própria, os outros e o mundo. Importa sublinhar que a análise dos dados não se restringiu à mera descrição de episódios observados, mas exigiu uma leitura reflexiva e crítica dos três contextos.

Procuramos, assim, dar sentido às manifestações das crianças, não apenas a partir do que foi dito ou feito, mas considerando a forma como essas manifestações se inscrevem em dinâmicas sociais, culturais e educativas.

## **4. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas**

Neste capítulo, procedemos à caracterização dos três contextos educativos onde se desenvolveu a PES, bem como à descrição e análise das EEA aí desenvolvidas. A caracterização dos contextos baseou-se em instrumentos de avaliação de qualidade reconhecidos e adequados às especificidades de cada contexto educativo.

Para o contexto de creche, recorremos à *Escala de Avaliação da Qualidade do Programa para a creche – PQA* (Associação Criança, 2003). No contexto da EPE, utilizámos a *Escala de Avaliação do Programa no Pré-Escolar* (Associação HighScope Portugal, 2016). No que diz respeito ao 1.º CEB, adotamos os indicadores mesma escala, devidamente adaptados às especificidades deste nível de ensino. Estes instrumentos possibilitaram uma análise sistematizada dos ambientes educativos, da organização dos tempos e espaços e das práticas pedagógicas em cada contexto. A descrição e análise das EEA foi orientada por um quadro teórico de natureza socioconstrutivista, sustentado nos documentos oficiais que orientam a prática educativa em Portugal, nomeadamente as OCP (Marques, et al., 2024), as OCEPE (Silva, et al., 2016), o PASEO (Martins et al., 2017) e as AE (ME, 2018). A perspetiva socioconstrutivista sustentou toda a intervenção, valorizando o papel da criança enquanto agente ativa na construção do conhecimento, num ambiente que promove a escuta, o diálogo, a interação e a reflexão (Edwards et al., 2016a).

A PES decorreu em três contextos distintos: a creche com uma duração de 90 horas, com um grupo de quinze crianças entre os doze aos vinte e quatro meses; na EPE com duração de 150 horas que envolvia um grupo de vinte e cinco crianças de quatro anos; e no 1.º CEB ao longo de 210 horas, com dezanove crianças do 3.º ano.

As EEA implementadas em cada contexto foram planeadas com base na utilização pedagógica de álbuns ilustrados narrativos, atendendo às características específicas dos grupos. A seleção das obras privilegiou o seu potencial para estimular o pensamento crítico, a expressão de emoções e a reflexão sobre valores e relações interpessoais. Desenvolvemos uma experiência no contexto de creche, duas na EPE e duas no 1.º CEB, ajustadas aos objetivos e características de cada etapa educativa.

### **4.1. Contexto Educativo de Creche**

#### **4.1.1. Caracterização do contexto**

O primeiro momento de PES decorreu numa creche pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1956, situada numa zona tranquila na cidade de Bragança. A instituição oferece diversas respostas sociais que abrangem a creche, a EPE, o 1.º CEB e um Centro de Atividade e Tempos Livres (CATL), tendo como objetivo

central a promoção do bem-estar e o desenvolvimento holístico das criança, numa perspetiva de aprendizagem continuada e de forte colaboração com as famílias.

O projeto educativo da instituição tem como eixo estruturante o “cuidar”, o que se traduz numa prática pedagógica centrada na criação de vínculos afetivos, no respeito pelos ritmos individuais e na construção de um ambiente centrado na criança. Como se pode comprovar nas *Orientações Pedagógicas para a Creche* (OPC), a organização do contexto tem “uma influência direta no modo como as crianças experienciam o bem-estar, as oportunidades que têm para aprenderem e se desenvolverem” (Marques et al., 2024, p. 9). Neste sentido, a organização do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo desempenham um papel fundamental, pois “influenciam as relações e interações construídas na creche, entre as crianças e os/as adultos/as, entre as crianças, entre profissionais e entre estes/as e as famílias”. (Marques et al., 2024, p. 45).

O regulamento interno da instituição contempla orientações a nível pedagógico, organizacional, de higiene e saúde, que garantem um ambiente seguro, afetivo e facilitador do desenvolvimento da criança. O Plano Anual de Atividades (2024-2027) apresenta um conjunto de experiências educativas diversificadas, tais como dias temáticos; ações de formações; visitas de estudo do caráter lúdico, científico, cultural, artístico e espiritual; atividades desportivas; atividades musicais; comemoração de Efemérides; encontros/festas; atividades promoção da saúde e projetos no âmbito de parcerias com outras instituições (Projeto educativo da instituição, 2024, pp. 9-10). O projeto educativo assume, como tema integrador, o “cuidar”, orientando a prática pedagógica para uma resposta sensível às necessidades afetivas, físicas e cognitivas das crianças.

A nível infraestrutural, a creche localiza-se no rés-do-chão e apresenta um corredor central que interliga os diferentes espaços: sala parque, sala de um ano e sala de grupo vertical de um e dois anos, duas instalações sanitárias adaptadas às crianças, os respetivos refeitórios, uma sala de amamentação, três despensas, um gabinete de reuniões e o espaço destinado ao jardim de infância. Este último espaço é composto por um polivalente, quatro salas de atividades (destinadas às faixas etárias de dois anos, três anos, quatro anos e cinco anos), três instalações sanitárias, quatro refeitórios e uma cozinha. O espaço exterior de recreio é amplo e totalmente vedado, de forma a garantir a segurança das crianças. Este espaço dispõe de equipamentos onde as crianças podem brincar como é o caso do parque infantil que dispunha de escorregas, estruturas de escalada, baloiços, casas de plástico e madeira, uma caixa de areia e um campo de futebol delimitado por gradeamento. Este espaço, tal como referem as OPC, constitui uma componente essencial do ambiente educativo, pois “a organização dos espaços tem uma influência direta no modo como as crianças experienciam o bem-estar” (Marques et al., 2024, p. 45).

Contudo, durante o período em que estivemos inseridas no contexto, observamos que as crianças da sala não brincavam no exterior, devido ao facto de algumas delas ainda não terem adquirido a marcha. A única ocasião em que se realizou uma atividade no exterior foi durante a comemoração do magusto. Esta ausência de experiências no exterior contraria os princípios orientadores das OPC, que sublinham a importância do contacto com a natureza e da exploração em ambientes abertos.

### **Caraterização do ambiente educativo**

A sala de atividades (sala 1 e 2 anos) respeita as dimensões propostas, o que permite o movimento das crianças, com temperatura adequada e boa iluminação natural, possuindo janelas que ocupam quase a totalidade de uma das paredes da sala. Uma das paredes era revestida com placardes, nos quais eram colocados trabalhos realizados pelas crianças, de forma a valorizar as suas produções. Contudo, documentos como planificações, datas comemorativas e registos de presença estavam afixados fora do alcance das crianças, tornando-se pouco significativos no seu quotidiano e contrariando o princípio da acessibilidade e participação.

A área do fraldário, situada fora da sala e partilhada com a sala de um ano, dispunha de condições apropriadas às crianças, com sanitas pequenas, lavatórios, dois fraldários com divisões etiquetadas para os itens individuais de cada criança (faldas, toalhetas, creme), um chuveiro com água quente e uma folha de registo onde a auxiliar anotava a frequência das necessidades fisiológicas das crianças.

No interior da sala de atividades, existiam diferentes áreas organizadas com vários propósitos pedagógicos. A área dos jogos incluía materiais de manipulações sensorial, embora muitos desses recursos não estivessem ao alcance das crianças, sendo necessária a mediação do educador para que pudessem ser utilizados. A área da biblioteca era pouco estimulante, com apenas três livros de pano, o que limitava o envolvimento das crianças. Para colmatar esta limitação, criamos uma tenda com almofadas e livros adequados à faixa etária, tornando o espaço mais acolhedor. A área da casa, por sua vez, era rica em materiais que incentivavam o jogo simbólico, incluindo quatro bonecas, uma cama e lençóis, um fogão, um lavatório, um frigorífico, panelas, copos, pratos, talheres, fruta e comida de plástico, uma mesa com duas cadeiras de madeira, uma cadeira de refeição, um balde e uma vassoura. Por fim na área das construções estavam disponíveis legos de diferentes tamanhos e animais de plásticos, o que permitia que as crianças explorassem e desenvolvessem habilidades motoras e cognitivas.

Além das áreas, a sala também possuía duas mesas redondas com cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, um rádio, um lavatório com armários inferiores, uma caixa com as garrafas de água etiquetadas com o nome das crianças e outra caixa para chupetas organizadas em divisões individuais. Contava ainda com um espaço adjacente para guardar os casacos e

objetos pessoais das crianças e outra sala onde guardamos as camas para o momento de repouso, bem como alguns materiais como tintas, pinceis, pedras, berlindes, bolas e as fraldas e toalhas suplentes.

### **Caraterização do grupo**

Cada sala de atividades integra uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Na sala onde desenvolvemos a PES, o grupo era constituído por quinze crianças, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. O grupo acolhia uma criança de origem africana recém-chegada do seu país o que implicava a necessidade de adotar práticas pedagógicas diferenciadas, conferindo uma dimensão cultural no contexto educativo. Essa heterogeneidade reforça a importância de adotar práticas pedagógicas inclusivas que respondessem às características de todas as criança, como defendido nas OCP “este trabalho representa para o/a educador/a e toda a equipa uma oportunidade de ampliar diálogos e saberes, na construção de condições para assegurar a inclusão, a equidade” (Marques et al., 2024, p.107).

As crianças encontravam-se na etapa sensório-motora do desenvolvimento, conforme descrito Piaget, fase em que o conhecimento é construído pela ação sobre o meio ao seu redor (Papalia, Olds & Feldman, 2006). As crianças mais velhas apresentavam maior desenvolvimento motor e vocalizações mais estruturadas, enquanto outras ainda exploravam o mundo através da oralidade, a morder os objetos ou colegas.

Durante o período que permanecemos na creche, acompanhamos o processo de adaptação da criança C12, cujo primeiro dia na sala coincidiu com o início da nossa prática na instituição. Apesar de ser um momento de transição, esta criança conseguiu rapidamente estabelecer interações positivas recíprocas com os colegas. Observamos que a relação entre as crianças, apesar das diferenças etárias, era próxima e afetuosa. As crianças mais velhas demonstravam um instinto de cuidado pelas mais novas, chegavam-lhe brinquedos e interagiam com frequência entre si. Contudo, observamos uma tendência das crianças C15 e C1 em morder os colegas, bem como em colocar diversos objetos na boca com o intuito de os morder e sugar. Este comportamento é característico da fase sensório-motora, na qual a criança utiliza a boca para desenvolver a percepção tátil ao manipular texturas, formas e sensações. A educadora, por sua vez, intervinha de forma assertiva, mas serena e ajudava as crianças a compreender que esse comportamento não era adequado e sugeria alternativas de forma a promover a resolução de conflitos com base no respeito mútuo.

Relativamente às preferências das crianças em relação às áreas, destacamos um maior interesse pelas áreas da casa e das construções, enquanto a área da biblioteca era a menos frequentada em parte devido à limitação de recursos disponíveis, pois continha três livros gastos sobre um pufe. Para criar o envolvimento com essa área, introduzimos uma tenda com

almofadas e alguns livros adaptados à faixa etária criando um espaço mais atraente e confortável para as crianças explorarem os materiais literários de forma livre e descontraída. De um modo geral, as crianças demonstraram grande curiosidade e entusiasmo em participar nas atividades propostas, sempre com o apoio e incentivo dos adultos, reforçando o papel dos educadores como mediadores do processo de ensino-aprendizagem (PEA) das crianças.

### **Caraterização do tempo**

Relativamente à organização do tempo pedagógico, este era estruturado em diversos momentos, incluindo chegada e partida, tempo de escolha, de grupo, atividades livres e orientadas, refeições, higiene e sesta. A IPSS funcionava entre as 07h45 e as 19h00, com horários flexíveis adaptados às necessidades do grupo. Até às 09h00, as crianças eram acolhidas na sala parque, onde brincavam livremente, sendo depois encaminhadas para as salas de atividades. A partir das 09h00, permaneciam nas áreas à escolha enquanto a auxiliar assegurava a higiene. Às 09h30, com a chegada da educadora, acolhiam-se as crianças em grande grupo, seguida de diálogo e desenvolvimento de atividades em grande ou pequenos grupos, de acordo com os interesses das crianças.

Por volta das 10h30 arrumava-se a sala e preparavam-se as camas, uma vez que esta servia também como espaço de sesta. Às 11h00 iniciava-se o almoço, no refeitório com mobiliário adequado à idade, onde se incentivava a interação com as crianças através de conversas e canções. Observou-se uma redução do número de crianças que comiam sopa com proteína (de seis para quatro) e que algumas (C4, C7, C8, C9, C12, C13, C14 e C15) demonstravam autonomia ao alimentarem-se sozinhas. As refeições respeitavam o ritmo de cada criança, embora fosse necessário, por vezes, acelerar o processo devido à diversidade etária. Entre as 11h30 e as 12h00 realizava-se a higiene e troca de fraldas, seguindo-se a sesta, comum a todas as crianças.

Às 14h20 retomavam-se as atividades orientadas, até ao lanche, por volta das 15h00. Durante o estágio, os lanches deixaram de ser trazidos de casa e passaram a ser fornecidos pela instituição. Após o lanche, as crianças eram higienizadas enquanto brincavam livremente. Às 16h00 encerrava a componente letiva, iniciando-se a componente de apoio à família até às 19h00. Integravam ainda atividades de música (terça-feira de manhã) e dança (quarta-feira de manhã). A rotina detalhada é apresentada na tabela 1 seguinte.

**Tabela 1- Rotina das crianças da creche**

| Período da Manhã                            | Período da Tarde                            |
|---|---|
| 07h45 – 09h00: Abertura da instituição      | 14h00 – 14h20: Higiene                      |
| 09h00 - 09h30: Acolhimento                  | 14h20 – 15h00: Atividades livres/orientadas |
| 09h30 – 10h40: Atividades livres/orientadas | 15h00 – 15h30: Lanche                       |
| 10h40 – 11h00: Higiene                      | 15h30 – 16h15: Atividades livres            |

|                        |                                     |
|------------------------|-------------------------------------|
| 11h00 – 11h40: Almoço  | 16h15 – 16h30: Higiene              |
| 11h40 – 12h00: Higiene | 16h30 – 19h00: Fecho da instituição |
| 12h00 – 14h00: Repouso |                                     |

#### 4.1.2 Experiência de aprendizagem em Creche

No âmbito do contexto de Creche descrevemos uma experiência de aprendizagem, desenvolvida com base no documento OPC (Marques, et al., 2024) e na escala de avaliação da qualidade do programa, considerando a faixa etária e a etapa de desenvolvimento das crianças.

A experiência de aprendizagem descrita baseou-se numa sequência de observações realizadas na creche, complementadas com registos de notas de campo integradas no diário de bordo. Nesta experiência, trabalhámos de forma integrada os três objetivos da investigação. O primeiro objetivo foi explorado através da criação de momentos de leitura e exploração autónoma, como a introdução da tenda para a biblioteca, permitindo que as crianças folheassem os álbuns, reconhecessem personagens e estabelecessem ligações com as suas próprias experiências. O segundo objetivo evidenciou-se nas interações entre pares durante a leitura partilhada e a manipulação dos álbuns, aspetos essenciais para o desenvolvimento social e emocional (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015, p.29).

##### 1. Uma tenda para a biblioteca

O momento de observação revelou-se um aspeto fundamental, uma vez que orientou a nossa ação com as crianças e a organização do espaço. Conforme descrito anteriormente, a sala era espaçosa, contudo algumas áreas não favoreciam múltiplas explorações, o que nos levou a intervir. Desde o início, o nosso objetivo foi elaborar materiais que enriquecessem o espaço, possibilitando às crianças diferentes formas de exploração. De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), a organização do espaço deve caracterizar-se pela flexibilidade e dinamismo, não sendo “totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (p.12). Neste sentido, a introdução gradual de novas áreas e materiais ocorreu de forma a favorecer o desenvolvimento das crianças em ambientes planeados, nos quais a atenção à dimensão estética constitui um dos pilares fundamentais para a promoção do bem-estar e da aprendizagem das crianças.

Seguindo esse pensamento, enriquecemos a área da biblioteca, uma vez que o contacto com os livros desde a primeira infância é essencial, pois possibilita à criança folhear, explorar imagens e ler histórias (Post & Hohmann, 2011).

Contudo, verificamos que as crianças demonstravam pouco interesse pelos livros disponíveis, que eram em número reduzido e em tecido. Diante essa constatação, decidimos criar um espaço mais acolhedor que incentivasse o contacto e a interação com os livros. A conceção desse espaço foi realizada e colaboração com a colega de estágio e a educadora.

Como se observa na Figura 1, a tenda foi colocada estrategicamente num canto da sala, proporcionando um ambiente acolhedor e motivador para os momentos de leitura e escuta ativa. Este espaço incluía almofadas e diversos álbuns ilustrados narrativos, adaptados à idade das crianças. Optamos por livros de capa dura, cantos arredondados, uma vez que consideramos que estes tipos de livros capta a atenção das crianças devido às suas imagens e cores.



Figura 1- Tenda.

Observamos que a introdução dos novos materiais gerou um impacto positivo e despertou o interesse das crianças. Esse envolvimento tornou-se evidente quando uma delas pegou num livro e atraiu a atenção dos colegas que se aproximaram para explorar o álbum, dado que este representava uma novidade na sala. Quando nos sentamos no chão com um álbum ilustrado e começamos a folheá-lo, as crianças espontaneamente dirigiram-se a nós, demonstrando curiosidade e desejo de manipular, folhear e observar o álbum. Esta estratégia justifica-se porque promove a interação entre as crianças, reforça o gosto pela leitura e facilita a construção de significados partilhados (Post & Hohmann, 2011). De seguida, apresentamos um excerto do diário de bordo que contextualiza o momento em que nos sentamos no chão com as crianças e participaram ativamente na exploração do álbum ilustrado (Figura 2).

Quando nos sentamos no chão com os álbuns, as crianças dirigiram-se a nós. A criança C7 pediu-nos o livro para ele ler. Incentivamo-lo a ler para os colegas.

O que é isso? (ES)

Monstro, cucu (C7)

Ele é assustador? (ES)

Não, não. (C7).

Ao mesmo tempo a criança (C4) pegou no AI com texturas e sentou-se ao lado da criança C7 e incentivou-a a tocar.

Olha, pum, pum. (C4)

A criança C14 demonstrou interesse pelo livro dos monstros e ficou a olhar atentamente e apontava para os monstros com expressões de admiração, pois o monstro quando virava a página saía do livro.



Figura 2- Exploração dos álbuns.

NCC n.º 1 – 16/10/2024

## 2. Descoberta dos animais

Com base nas observações realizadas, constatamos o interesse marcante das crianças pelos álbuns ilustrados narrativos, bem como a sua capacidade de reconhecer e interagir com os animais. Diante desta evidência, desenvolvemos uma experiência de aprendizagem na qual utilizamos diferentes recursos pedagógicos que estimulam múltiplas dimensões sensoriais e facilitam a conexão emocional e cognitiva das crianças com o mundo natural. Além disso, optamos por explorar a leitura de álbuns ilustrados narrativos, uma vez que esses materiais despertaram maior curiosidade e partimos para a descoberta dos mesmo com as crianças. Esta decisão justifica-se, pois, segundo Oliveira (2017), “o álbum ilustrado permite um contacto precoce com a dupla dimensão, plástica e literária, que o caracteriza, em que a mensagem verbal [...] se vê condensada e cujo sentido é ampliado pelo auxílio das ilustrações” (p.6)

Um dos álbuns apresentados foi o *Chi è che fa* de Elsa Mroziewicz (2016). A primeira parte da atividade foi realizada no período da manhã, momento em que as crianças estavam mais calmas e recetivas. Antes de chegarem à sala, preparamos o ambiente com a montagem de um projetor e organizamos o cenário necessário para a atividade de pré-leitura, que consiste na visualização de um PowerPoint (PPT) com imagens de animais e os respetivos sons. Esta organização foi previamente planeada, com o objetivo de garantir que os materiais e o espaço estivessem devidamente organizados, de forma a evitar longos períodos de espera e assegurando a fluidez da atividade.

Em concordância com essa perspectiva, reforçamos que a organização prévia dos materiais não contribui apenas para o bem-estar das crianças, mas também promove aprendizagens ativas e significativas, respeitando as especificidades de cada criança. O seguinte excerto descreve a interação das crianças com o projetor.

Durante a montagem, as crianças aproximaram-se para tocar no objeto.

Coloca a mão nos riscos de lado (ES).

A criança C14 ao colocar a mão exibiu uma expressão facial de alegria, riu-se e chamou os colegas para experimentarem, fazendo o gesto com a mão.

Tente, peta tente (C7).

A criança C8 destapou a tampa da luz e viu que projetava na parede a sua sombra.

Ho, é o Biel (C14).

É o mano e está muito grande (ES).

NCC n.º 2 - 21/10/2024

Este episódio evidencia a importância da mediação pedagógica na exploração dos álbuns ilustrados narrativos, ressaltando o impacto da organização e dos recursos na experiência de aprendizagem e na construção de significados por parte das crianças. Após captar a atenção das crianças, apresentamos o PPT com sons dos animais acompanhados das respetivas imagens. Observamos que as crianças mais velhas identificavam de imediato os

sons e imitavam os animais, já as crianças mais novas demonstravam interesse visual, não interagindo tanto verbalmente, mas sim com expressões de alegria quando aparecia o animal.

Um momento particularmente significativo ocorreu quando as crianças C7 e C14 incentivavam os colegas a imitarem os gestos e os sons, aproximando-se deles e demonstrando, por meio de movimentos das mãos, expressões faciais e vocalizações, a representação do animal. Este momento ilustra o potencial de aprendizagem colaborativa entre pares, promovendo a construção do conhecimento e o fortalecimento das interações sociais entre as crianças. Apesar do sucesso em alguns aspetos, identificamos a necessidade de uma transição mais estruturada entre as atividades, de modo a envolver as crianças de forma mais significativa. Estas transições devem ser cuidadosamente definidas, de forma a manter a fluidez e a eficácia das dinâmicas pedagógicas, uma vez que, segundo Post e Hohmann (2011), “os momentos de transição de uma atividade para outra devem ser cuidadosamente planeados para garantir a continuidade das aprendizagens” (p.197).

Posteriormente, a apresentação do álbum foi realizada em pequenos grupos. Para iniciar a atividade, introduzimos uma caixa surpresa, simulamos o ato de bater à porta e pedimos a uma criança que a abrisse para descobrir o conteúdo. Essa estratégia despertou curiosidade das crianças, levando as demais a se aproximarem-se para explorar o material. A leitura foi acompanhada com uso de adereços alusivos à história, como fantoches, permitindo que as crianças os associassem às imagens do livro. Esse recurso revelou-se um instrumento valioso para auxiliar as crianças na construção da sua percepção do mundo.

Uma vez que este álbum continha exclusivamente imagens dos animais, a exploração foi conduzida com o auxílio de fantoches. À medida que cada animal surgia na narrativa, retirava-se o respetivo fantoche da mala, interagindo com as crianças, de modo a promover uma experiência mais imersiva e dinâmica. A seguir apresentamos um excerto do diário de bordo, que ilustra esse momento.

Como é que faz o cão? Vamos dar-lhe um abraço? (ES).

Sim (C14).

Neste momento todas as crianças imitaram o cão, as crianças mais novas vieram observar o que estava a acontecer e queriam também tocar nos fantoches. Ao longo da leitura fomos mostrando os fantoches, mas quando mostrei o do lobo não gostaram e afastaram o lobo com as mãos.

Medo, medo, lobo mau (C7).

O lobo não é mau, ele gosta de abraços. Queres dar um? (ES)

Não, medo. (C7)

Apesar de não terem gostado do lobo, nos outros fantoches queriam pegar e dar abraços e brincar com eles, imitando o som que faziam e por vezes andar como eles.

NCC n.º 3 - 21/10/2024

Durante a exploração do álbum, observamos que as crianças C7 e C14 interagiram ativamente com o material. Como essa era a segunda vez que manuseavam um álbum, já não apresentavam a tendência inicial de rasgá-lo, já demonstravam maior compreensão sobre o seu manuseio, explorando a forma de folhear. Este comportamento evidencia um avanço na apropriação do material e no desenvolvimento de habilidades relacionados com a literacia. Como se observa na Figura 3, os fantoches contribuíram para a dramatização das histórias, promovendo a oralidade.



Figura 3- Exploração do álbum ilustrado

Após a exploração do álbum, os fantoches utilizados durante a atividade foram disponibilizados numa caixa acessível na sala, permitindo que todas as crianças tivessem a oportunidade de brincar livremente com os materiais. Observamos que as crianças mais novas revelaram curiosidade em relação aos fantoches, explorando-os atentamente e, em alguns casos, conseguindo manipulá-los de forma autónoma.

Curiosamente, as crianças que inicialmente manifestaram receio em relação ao lobo superaram gradualmente essa apreensão. Com o tempo, passaram a manipulá-lo espontaneamente, segurá-lo e, em alguns momentos, abraçá-lo com firmeza. Durante essa interação, reforçamos a ideia de que o lobo era um personagem amigo, desmitificando a noção de “lobo mau” (Figura 4). Essa abordagem evidencia a importância de o educador/professor criar um espaço relacional, no qual as interações entre as crianças e adultos sejam mediadas de forma positiva e acolhedora (Post & Hohmann, 2011).



Figura 4- Exploração de Fantoches

### **Pegadas dos animais**

Num momento posterior, realizamos uma atividade de carimbagem de pegadas de animais em folhas de papel, na qual as crianças tiveram a oportunidade de escolher os animais que desejavam utilizar, a partir de uma seleção previamente definida (ovelha, crocodilo, pato, vaca e elefante). Essa abordagem permitiu que cada criança participasse ativamente no processo, de forma a garantir autonomia na escolha dos materiais.

Durante a atividade, observamos que, de todo o grupo de crianças, a criança C6 manifestou desconforto e começou a chorar ao ser convidada a realizar as pegadas. Diante essa situação, adotamos estratégias alternativas para facilitar a participação de forma natural e espontânea. Entre as medidas implementadas, incentivamos à interação lúdica com os animais, oferecendo-lhe a oportunidade de manipular outros materiais antes de retomar a atividade. Além disso, foi-lhe concebido tempo para explorar os animais de forma individual, respeitando o seu ritmos e proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para a sua participação.

Os educadores/professores desempenharam um papel fundamental neste processo, no sentido de estabelecer com as crianças uma relação baseada na cooperação, no carinho e no respeito. A criação de vínculos afetivos foi assumido como elemento essencial para que a criança se sentisse segura na construção do conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Além disso, procuramos fomentar um sentimento de confiança por parte das crianças em relação aos educadores/professores, com o intuito de se sentirem seguras e autônomas nas suas descobertas e experiências. Desta forma foi essencial construir uma caminhada conjunta com as crianças na qual assumimos o papel de orientadores e criando condições para aprendizagens significativas em espaços plurais e diversificados.

### **Exploração de texturas dos animais**

Num momento posterior, proporcionamos às crianças uma experiência sensorial e cognitiva. Para esse fim, utilizamos materiais com diferentes texturas verdadeiras de animais, os quais foram devidamente aplicados sobre imagens reais de cada espécie



Figura 5- Painéis das Texturas.

Iniciamos a atividade com a apresentação das imagens e a exploração tátil dos painéis texturizados (Figura 5), incentivamos as crianças a tocar, explorar e associar cada textura às

características dos animais correspondentes. Estas tiveram a oportunidade de manusear livremente os materiais, sempre sob a supervisão de um adulto, de modo a garantir a segurança e evitar que colocassem os pelos dos animais na boca. Observamos que algumas crianças demonstraram grande curiosidade ao explorar as diferenças entre as texturas.

Para potencializar essa experiência, o ambiente foi estruturado de modo a favorecer a participação de todas e promover momentos de interação e troca entre as crianças, nos quais compartilharam as suas descobertas e percepções. Esta proposta estimula a percepção sensorial de forma a proporcionar às crianças a oportunidade de expandir a compreensão do mundo por meio do toque. A associação entre os estímulos visuais e as sensações táteis fortalecem a memória e a capacidade de observação, fatores fundamentais no processo de aprendizagem.

### **Exploração livre de álbuns ilustrados**

Num momento final de estágio, realizamos uma atividade significativa: o Dia do Livro. A proposta teve início com a canção sobre o Livro amigo, enquanto folheávamos um exemplar, permitindo que todas as crianças visualizassem as páginas. Esse momento inicial despertou o interesse das crianças e estabeleceu uma relação afetiva entre elas e os livros.

Após o término da canção, dispusemos no centro do grupo diversos AI para exploração livre. O nosso objetivo era observar as reações das crianças diante a diversidade de materiais e identificar possíveis mudanças em relação à sua interação com os livros desde a primeira semana em que foram disponibilizados. O resultado foi relevante, as crianças passaram a tratar os livros com carinho, demonstraram afeto ao abraçá-los e beijá-los. Esse entusiasmo tornou-se um marco relevante de forma a compreender a evolução da relação infantil com a literatura. Dentre os exemplos observados destacamos esta nota de campo.

Com a disponibilidade de tantos livros a criança C7, ao pegar num livro, abraçou-o e dançou com ele, demonstrando uma ligação íntima com o objeto. No entanto, essa apropriação gerou um conflito com a criança C15, que desejava o mesmo livro Libo meu, só meu (C7).

A criança C14 começou a querer chorar e tentou tirar-lhe aquele livro.

C7 lê o livro para a C14 (ES).

As crianças sentaram-se à mesa, a ler o álbum dos cheiros e à medida que folheavam as páginas, as crianças reagiam aos cheiros com expressões de agrado e outras de desagrado.

No entanto a criança C10 aproximou-se e tentou tirar-lhes o livro e quase rasgou uma página, na qual uma das crianças advertiu.

Cuidado, livro migo (C7).

Temos de ter cuidado com os livros, são nossos amigos (ES).

Após este comentário, as crianças C7, C4 e C14 começaram a dar abraços uns aos outros com o livro no meio e beijos também.

NCC n.º 11 – 05/11/2024



Figura 6- Afeto aos álbuns.

A criança C8 reagiu com entusiasmo à narrativa do álbum dos monstros (Figura 6). O momento revelou não apenas a importância do livro como fonte de prazer, mas também a necessidade de mediar as interações sociais para promover a partilha e o respeito mútuo. Paralelamente, enquanto outras crianças exploravam os álbuns ilustrados narrativos livremente acompanhamos uma criança na exploração do álbum dos monstros que demonstrava grande entusiasmo a cada página virada. Este entusiasmo foi referido nesta nota de campo e como se observa na Figura 7, o quadro com reflexões e espelho fomentou o autorreconhecimento e a escuta.

A criança C8 quando folheou a primeira página e se apercebeu que saia um monstro, fez uma expressão de surpresa e alegria.

Ah, cucu. Oia, oia, cucu (C8).

O que é isso? (ES)

É monstro (C4).

E como faz esse monstro? (ES)

Cucu, oia, oia oto (C8).

Outro monstro, uau (ES).

Ao longo da exploração, sempre que virava a página, exibía sempre uma expressão de surpresa e de alegria.

NCC n.º 12 – 5/11/2024



Figura 7- Exploração do álbum dos monstros, pela criança C8.

A expressão de surpresa e alegria da criança revelou como a literatura infantil desperta emoções, estimula a imaginação e cria oportunidades de interação lúdica. Ao nomear e imitar os monstros a criança não apenas se envolveu no universo da história, mas também exerceu a capacidade interpretação e expressão oral.

Estes episódios evidenciam o papel fundamental do livro na primeira infância. Ele não é apenas um objeto de leitura, mas um mediador de afetos, um estímulo à criatividade e um recurso essencial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. O contacto contínuo e positivo com a literatura contribui para a formação de hábitos de leitura, a construção do imaginário e o fortalecimento das relações interpessoais.

## **4.2. Caraterização do contexto de EPE**

O segundo momento de PES decorreu na mesma instituição onde foi realizado o estágio em contexto de creche, pertencente a uma IPSS situada em Bragança. Embora o espaço exterior não fosse regularmente utilizado pelas crianças da creche, durante o período em que permanecemos na sala de educação pré-escolar, observamos que as crianças usufruíam do parque infantil no intervalo do almoço.

Desta forma, o acesso regular ao ambiente exterior revela-se essencial para o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças. No ponto seguinte, analisamos as dimensões relativas ao espaço, ao tempo e às interações entre crianças e entre crianças-adultos. Complementamos esta análise com a caraterização do grupo de crianças e os seus hábitos de leitura, tendo como base os dados recolhidos através da nossa observação no contexto educativo.

### **4.2.1. Caraterização do ambiente educativo**

A análise do espaço e dos materiais disponíveis na sala de atividades constituiu um dos focos centrais da nossa observação. Para esta análise, recorreremos ao documento PQA (Avaliação da Qualidade do Programa no Pré-escolar), no que respeita à dimensão relativa aos “itens de sala de aula e itens do programa”.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, verificamos que se tratava de um espaço acessível e suficientemente amplo para acomodar crianças, adultos e o mobiliário necessário. Uma vez que era um espaço amplo, permitia a livre circulação, o brincar e a realização de atividades diversas, apresentando-se, limpo e em bom estado de conservação. Relativamente às condições ambientais, à ventilação, à iluminação e à temperatura da sala mostraram-se adequadas, uma vez que a instituição dispunha de aquecimento central e de janelas que favoreciam a circulação do ar. A presença de duas paredes com janelas pequenas, permite a entrada de luz natural, de forma a promover um ambiente acolhedor e funcional. Todas as paredes estavam revestidas com placards, nos quais eram colocados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, reforçando o carácter participativo e dinâmico do espaço educativo.

Refletindo sobre o mobiliário, este mostrou-se adequado e suficiente para as necessidades das crianças. A sala dispunha de dois armários com diversos materiais como lápis, borrachas, marcadores, folhas, pinceis, organizados para facilitar o acesso e a utilização autônoma pelas crianças. Além disso, existiam mesas retangulares com cadeiras que permitiam a realização de atividades como o desenho ou trabalhos em pequenos grupos. O mobiliário infantil apresentava-se em bom estado de conservação, adequado ao tamanho das crianças e sem riscos para a sua segurança. Quanto ao mobiliário destinado aos cuidados de rotina, era de fácil utilização, destacando-se, por exemplo, o armazenamento acessível das escovas de dentes utilizadas após o almoço. Contudo, ao analisarmos o mobiliário destinado ao conforto das crianças, identificamos algumas falhas. Não existiam elementos macios para que as crianças se sentassem confortavelmente durante as atividades em grande grupo, sendo estas realizadas diretamente no chão. Esta limitação poderia ser colmatada com a introdução de almofadas ou tapetes, criando um ambiente mais acolhedor e favorável à participação das crianças (Mata, 2008).

No que concerne à diversidade de materiais relacionados com a diversidade, observamos que a sala continha elementos representativos de culturas e contextos sociais diferentes. Destacavam-se as roupas na área do faz-de-conta, nas bonecas de vários tons de pele, nos utensílios de cozinha e de carpintaria. Estes materiais estavam dispostos ao nível das crianças, permitindo que estas brincassem livremente e explorassem diferentes papéis sociais. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), “a diversidade cultural nos materiais pedagógicos contribui para o respeito pelas diferenças e para o desenvolvimento de competências sociais” (p. 50).

A sala de atividades encontrava-se organizada em diversas áreas de exploração: a área do faz de conta, a área das construções, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da escrita, a área das ciências e a área da pintura. Esta disposição demonstrava uma intencionalidade pedagógica bem estruturada, promovendo a diversificação das experiências de aprendizagem e estimulando o envolvimento ativo das crianças. Observamos que as áreas estavam devidamente equipadas com materiais em quantidade e qualidade adequadas, sendo visível uma seleção cuidadosa de recursos que correspondiam ao interesse e às necessidades das crianças. Um dos aspetos que mais nos chamou à atenção foi a presença de imagens indicativas do número máximo de crianças que poderiam permanecer em cada área. Esta estratégia revelou-se uma ferramenta relevante, pois permitia que as crianças, de forma autónoma, percebessem a importância de se distribuir pelos diferentes espaços.

No âmbito da investigação, a área da biblioteca foi uma das que tivemos mais em consideração na nossa observação. O espaço apresentava uma vasta seleção de livros acessíveis às crianças, organizados em locais de fácil alcance. A disposição dos materiais e a

configuração do espaço, composta por dois sofás, uma mesa e um tapete, transmitia um ambiente acolhedor e confortável, incentivando momentos de leitura e interação. Observamos que as crianças exploravam autonomamente os livros, liam histórias umas às outras, utilizavam fantoches para dramatizar narrativas e solicitavam a leitura de histórias para posteriormente as recontarem. Estes ambientes, conforme Silva et al. (2016), “estimula[m] o gosto pela leitura e o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais das crianças” (p. 35).

A área dos jogos revelou-se um espaço estruturado, composto por quatro mesas e seis cadeiras, onde as crianças podiam brincar livremente com os materiais disponíveis. Esses recursos foram organizados em caixas identificadas com o nome e imagens ilustrativas do seu uso, promovendo a autonomia das crianças na escolha e na arrumação. Destacavam-se entre os diversos materiais os puzzles, os blocos de encaixe, os quadros de pinos, entre outros que estimulassem a motricidade fina e o raciocínio lógico. Além disso, os materiais encontram-se bem conservados e categorizados conforme os diferentes níveis de complexidade e exploração.

Na área de expressão artística, o espaço de pintura contava com um cavalete, tintas, folhas brancas A4, tesouras e diversos materiais riscadores, permitindo às crianças desenhar e pintar livremente. A acessibilidade dos materiais e a liberdade de exploração incentivam a criatividade e o desenvolvimento da motricidade fina, proporcionando um ambiente propício à expressão individual. Contudo, constatamos a ausência de materiais destinados à exploração musical e de atividades relacionadas ao movimento dentro da sala, possivelmente devido à oferta de atividades específicas de música e educação física na instituição.

A área das construções foi organizada de forma a favorecer a experimentação e o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. O espaço incluía um grande tapete com uma pista de carros, materiais para atividades de manipulação de madeira, diversas ferramentas, animais de plástico, promovendo a criatividade, o pensamento lógico e a cooperação motora fina. No entanto, constatamos a ausência de recursos para explorações com areia e/ou água no interior da sala, elementos que enriquecem a experiência sensorial e a aprendizagem sobre propriedades físicas dos materiais. Neste sentido, Mata (2008) defende que “as oportunidades de exploração sensorial são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, pois permitem-lhes relacionar-se de forma mais autónoma com o meio envolvente” (p. 74). Em concordância com a autora sublinhamos a importância de oferecer materiais diversificados e adequados, capazes de estimular a curiosidade natural das crianças e de promover aprendizagens significativas.

A área do faz de conta estava organizada em dois espaços: um quarto e outro de uma cozinha. Esta disposição diversificava as experiências do jogo simbólico. No quarto, havia um armário com disfarces e acessórios, uma cama de bonecas acompanhada por quatro bonecas

com diferentes tons de pele, promovendo a diversidade e a inclusão. Já na cozinha, o espaço estava equipado com diversos utensílios, peças de frutas e alimentos de plástico, uma máquina de lavar a roupa, um estendal, uma tábua de passar e materiais destinados à limpeza da casa. Para complementar este ambiente encontra-se ainda uma mesa com três cadeiras, facilitando a interação entre as crianças.

A área das ciências era composta por uma mesa com duas cadeiras e diversos materiais naturais, como penas, pedra, conchas, paus entre outros elementos naturais. Além disso, estavam disponíveis livros que permitiriam às crianças descobrir novos factos e aprofundar a sua curiosidade sobre o mundo natural. Este espaço, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), “potencia a curiosidade natural das crianças, favorecendo a descoberta e a construção de conhecimentos” (p. 49).

Por fim a área da escrita, constituía um elemento essencial, uma vez que desafiava as crianças a envolverem-se em experiências gráficas e no reconhecimento e escrita de letras e números. Esta área possui um quadro, uma mesa com duas cadeiras, um conjunto de letras e números e cartões com os nomes das crianças para conseguirem reproduzir o seu nome.

Como instrumento de organização e regulação dos espaço, existia na sala o quadro das atividades e o quadro do responsável do dia. O quadro das atividades continha as fotografias das crianças e colunas correspondentes às cores das áreas da sala. Diariamente, as crianças registavam a área em que brincaram, utilizando um círculo, para garantir a rotatividade e evitar a reprodução das mesmas áreas ao longo da semana. Quanto ao quadro do responsável do dia, consistia num painel que tinha a fotografia e o nome das crianças, sendo que, a cada dia, uma delas assumia a responsabilidade de auxiliar nos lanches e transmitir os recados do dia.

Partilhamos a ideia de que o espaço oferece múltiplas possibilidades de seleção de atividades e materiais, permitindo às crianças a construção de experiências enriquecedoras e plurais. Neste sentido, destacamos a importância de estruturar a sala e as áreas de acordo com os interesses e curiosidades das crianças, tal como defendido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), ao afirmarem que “a organização intencional do espaço promove a autonomia, a participação e a aprendizagem significativa das crianças” (p. 48).

### **Caraterização do grupo**

O grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças, sendo treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades de quatro anos. Observamos que o grupo demonstrou preferência pela área do faz de conta, possivelmente devido à sua maior extensão e à oportunidade que oferecia para um envolvimento mais aprofundado em experiências de jogo simbólico. É de mencionar que neste grupo existia uma criança que era alérgica aos componentes do ovo. As outras crianças alertaram-nos de todos os cuidados que deveríamos ter com essa criança, o que se tornou algo natural para nós durante a nossa intervenção.

Além disso, o grupo acolhia duas crianças de nacionalidade afro-brasileira, que tinham integrado o grupo apenas em janeiro. Apesar de terem ingressado na sala a meio do ano letivo, a integração das duas crianças ocorreu de forma positiva, refletindo um ambiente de acolhimento, inclusão e respeito no grupo. Tal facto evidencia a capacidade das crianças estabelecer laços de pertença e facilidades mútuas, independentemente das diferenças culturais e temporais de inserção no contexto escolar.

No sentido de darmos resposta ao estudo que prevíamos realizar, quisemos conhecer os hábitos de leitura das crianças. O jardim de infância promove diariamente um momento dedicado à leitura após o almoço, incentivando as crianças a trazer livros de casa para serem partilhados e explorados em grupo. Observamos que, de forma entusiástica, as crianças traziam livros recomendados pelos pais ou aqueles que já tinham lido e que gostariam de apresentar aos colegas. Esta dinâmica revelou-se essencial para o estímulo do gosto pela leitura, promovendo o contacto precoce com as diferentes estilos literários e o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e o espírito de partilha.

Além destes momentos de leitura em grande grupo, observamos diversas situações de partilha transmitidas entre as crianças na área da biblioteca. Nesta área, notamos uma clara preferência por álbuns ilustrados narrativos em detrimento dos livros convencionais, uma vez que apresentam um carácter mais iterativo, permitindo a exploração de abas e outros elementos visuais. Esta escolha evidencia uma característica fundamental dos álbuns ilustrados narrativos: a sua capacidade de comunicar narrativas quase exclusivamente por meio das imagens, facilitando a compreensão e o envolvimento das crianças, mesmo na ausência da leitura convencional.

Um exemplo significativo dessa dinâmica ocorreu durante um momento de leitura compartilhada entre duas crianças. A criança C22 pegou num livro da Barbie, que continha abas interativa e questionou a criança C31 se gostaria de ouvir a história. Ao receber uma resposta afirmativa, a criança C22 iniciou a narração, com base nas ilustrações para construir a narrativa, enquanto a criança C31 complementava a história, acrescentando detalhes e ampliando a compreensão do enredo. Este episódio revela o envolvimento ativo das crianças na construção das histórias, mas também a emergência de práticas de leitura, nas quais esta extrapola a descodificação do texto escrito que se liga à interpretação visual e à oralidade.

Além desse momento, observamos diversas situações em que as crianças assumiam o papel de leitoras, tanto ao ler histórias umas para as outras quanto ao se dedicarem à leitura individualmente. Essas experiências evidenciam a importância de proporcionar um ambiente rico em estímulos literários, no qual as crianças possam interagir livremente com os livros, desenvolver a autonomia do leitor e fortalecer as competências comunicativas.

Como forma de reflexão salientamos que a leitura na infância não se restringe ao domínio do código escrito, mas envolve a construção de significados a partir de múltiplas linguagens. Ao escolherem e compartilharem histórias, as crianças não apenas exercem a criatividade e a imaginação, mas também desenvolvem habilidades sociais, como a escuta ativa, o respeito pelo outro e a capacidade de cooperação. Assim, o espaço da biblioteca escolar assume um papel central na promoção do prazer pela leitura, funcionando como um cenário de interações significativas e de aprendizagens que ultrapassam o âmbito da literacia convencional.

### **Caraterização do tempo**

Relativamente à rotina na EPE a avaliação será realizada a partir do documento PQA. Considerámos que a rotina estabelecida na instituição era favorável ao desenvolvimento das crianças, proporcionando um ambiente estruturado e adequado às suas necessidades.

O acolhimento das crianças ocorria no ginásio, juntamente com todas as outras crianças da instituição. A partir das 09h00, as crianças eram recebidas pela educadora, num momento caracterizado por uma receção calorosa e acolhedora. Os pais acompanhavam os filhos até à porta da escola, não sendo permitida a sua entrada para levá-los até à sala de atividades. Ao chegarem à sala, as crianças sentavam-se em roda e era desenvolvida uma atividade em grande grupo. Às segundas-feiras, esse momento foi dedicado ao relato das notícias do fim de semana, incentivando a oralidade e a partilha de experiências.

Por volta das 09h45, as crianças dirigiram-se ao corredor para o lanche da manhã, seguido do tempo de recreio até às 10h20. Às 10h30 iniciavam-se as atividades em pequenos grupos, organizadas de acordo com a cor do grupo designado para o dia, enquanto as restantes crianças brincavam livremente nas áreas da sala, período que se estendia até às 11h40. A hora do almoço ocorria às 11h50, no refeitório, espaço que era partilhado com as crianças da sala dos três anos. Após o almoço, às 13h00, realizava-se a higiene pessoal e as 14h00 iniciava-se um momento de leitura em grande grupo, seguido com as atividades letivas da tarde, organizadas em pequenos grupos ou individualmente.

Às 15h30 procedia-se à reflexão sobre as atividades realizadas durante o dia, permitindo às crianças expressar quais gostavam mais e quais menos apreciavam. Às 15h45, fazia-se a higiene e as crianças recolhiam as suas lancheiras para se dirigirem ao refeitório para o lanche da tarde. A componente letiva terminou às 16h30, dando início à componente de apoio à família. As atividades de educação física ocorriam quinta das 11h00 às 12h00 e de inglês e música ocorriam quarta-feira da 13h00 às 14h00 (Tabela 2).

Tabela 2- Rotina das crianças da EPE

| Período da Manhã                       | Período da Tarde                       |
|--|--|
| 07h45 – 09h00: abertura da instituição | 14h00 – 14h20: Leitura de uma história |

|  |  |
|--|--|
| 09h00 - 09h45: Atividade em grande grupo     | 14h20 – 15h30: Atividade pequeno grupo/áreas |
| 09h45 – 10h20: Lanche e Tempo de recreio     | 15h30 – 15h40: Reflexão das atividades       |
| 10h30 – 11h40: Atividade pequeno grupo/áreas | 15h40 – 15h45: Higiene                       |
| 11h40 – 11h45: Higiene                       | 15h45 – 16h15: Lanche                        |
| 11h50 – 13h00: Almoço                        | 16h30 – 19h00: Fecho da instituição          |
| 13h00 – 13h10: Higiene                       |  |
| 13h10 – 14h00: Recreio no exterior           |  |

As práticas de saúde eram uma preocupação ao longo do dia, garantindo um ambiente seguro e saudável para todas as crianças. Dada a alergia ao ovo de uma das crianças, foram cumpridas regras específicas para evitar contaminação e garantir o bem-estar. Assim as crianças foram instruídas a lavar as mãos antes de irem para o refeitório, descer as escadas em lados opostos à criança com alergia e manter uma organização específica no refeitório, permitindo que apenas duas crianças se movam ao lado dessa criança, reduzindo o risco de contaminação cruzada.

#### 4.2.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem de EPE

De acordo com o tema da nossa investigação, *A visão da criança sobre o eu, os outros e o mundo a partir dos álbuns ilustrados*, consideramos relevante referir que trabalhamos os três objetivos que sustentam este estudo. Para dar resposta ao primeiro objetivo do estudo foram planificadas as atividades de pré-leitura do álbum ilustrado *Orelhas de Borboleta* (Aguilar e Neves, 2011) e na construção dos autorretratos, onde promovemos o reconhecimento da identidade individual e a valorização pessoal. De modo a concretizar o segundo objetivo do estudo explorou-se a leitura do álbum ilustrado narrativo, seguida de diálogos em grande grupo, incentivando a empatia, a escuta e a partilha de experiências.

##### 1. Álbum ilustrado *Orelhas de Borboleta*

De forma a continuar a explorar o tema de investigação, desenvolvemos uma atividade de pré-leitura baseada no álbum ilustrado *Orelhas de Borboleta* da autora Luísa Aguilar e ilustração de André Neves (2011). Antes da chegada das crianças à sala de atividades, foi estrategicamente posicionada no centro da mesma uma caixa fechada com um espelho no seu interior. O objetivo desta dinâmica consistiu em proporcionar a cada criança, uma experiência de abrir a caixa e verbalizar algo positivo sobre a pessoa refletida no espelho. Esta atividade revelou-se de particular importância para o desenvolvimento da autoestima e da valorização individual. Ao confrontarem-se com a própria imagem refletida, foram incentivadas a reconhecer e a expressar as suas qualidades de forma positiva. Observamos a dificuldade de quase todas as crianças em darem um elogio a si próprias, referiam algo que elas gostavam de fazer e não algo positivo sobre elas. À medida que cada criança partilhava a sua reflexão, as frases enunciadas foram registadas num cartaz coletivo.



Figura 8- Quadro com as reflexões e espelho

Os autorretratos revelaram traços singulares da identidade de cada criança (Figura 8). Após esta reflexão inicial, procedemos à leitura do álbum cuja personagem principal é uma criança, a Mara, que enfrenta comentários depreciativos dos colegas sobre as suas orelhas grandes, as roupas gastas e o cabelo rebelde. Ao longo da narrativa, a Mara compreende que as características que a tornam diferente são, na verdade, aquilo que a torna única. A figura materna assume um papel central na construção da autoestima da filha, ao reforçar a importância de transformar inseguranças em características positivas. Tal como defendem as OCEPE (Silva et al, 2016), “a construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (p. 35).

O álbum ilustrado escolhido transmitia uma mensagem inclusiva e profundamente relevante sobre a autoestima e a aceitação da diferença, ao mostrar que devemos valorizar as nossas diferenças em vez de nos envergonharmos dela, ou seja, devemos valorizar as nossas particularidades e enfrentar os comentários depreciativos com confiança. Recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), esta obra distingue-se pela sensibilidade do texto e pelas ilustrações coloridas que transporta o leitor para um universo rico em cores, emoções e sentimentos.

A leitura de obras deste género revela-se fundamental para sensibilizar as crianças, quer aquelas que ridicularizam, quer aquelas que são alvo de comentários depreciativos, promovendo a reflexão sobre a necessidade de respeito e empatia no convívio social. Durante a leitura, as crianças demonstraram um grande interesse em ouvir a história, permanecerem em silêncio e evidenciaram uma escuta ativa. Foram observadas expressões de surpresa e admiração quando os colegas da Mara proferiam comentários depreciativos. Este tipo de comportamento evidencia a importância da mediação do adulto, já que é através da sua intervenção intencional que se promove o respeito mútuo, a valorização das crianças e o reconhecimento dos seus progressos. Tal mediação contribui, assim, para o desenvolvimento da autoestima e para a construção de uma leitura mais crítica e reflexiva.

Após a leitura, dialogamos em grande grupo, sobre a personagem principal (Mara) e as possíveis emoções que ela teria experienciado perante os comentários dos colegas. Algumas

crianças manifestaram espontaneamente a sua opinião, demonstrando discordância em relação à atitude dos colegas, como ilustram os seguintes testemunhos: A Mara sentiu-se mal porque eles diziam coisas feias (C24). Ela sentiu-se triste porque os meninos chamaram palavras pesadas (C18). Esta reflexão coletiva revela que a leitura foi uma ferramenta pedagógica de grande valor para promover a empatia e a reflexão social nas crianças, como defende Bastos (1999), ao referir que “transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espectacular” (p. 284), sublinhando a importância de uma ação pedagógica consistente para desenvolver atitudes críticas e respeitadas.

Estas afirmações revelam que as crianças tiveram sensibilidade à questão do bullying e demonstraram empatia pela Mara pela situação vivida. Ao expressarem a sua opinião, as crianças posicionaram-se contra a atitude dos colegas da Mara e reforçam a importância do respeito pelo outro. Promovemos uma reflexão com as crianças sobre palavras pesadas, palavras que magoam os outros, palavras sobre o corpo do outro, sobre a roupa dos outros e sobre a aparência das outras pessoas. Algumas crianças manifestaram a sua opinião como ilustram os seguintes testemunhos: Não podemos dizer que é feio (C17). Também não podemos dizer que não somos amigos um do outro (C39). Se eles sentirem tristes damos um abraço (C24). Temos de chamar à atenção quem magoa (C24).

Esta reflexão reforça a importância de desenvolver a consciência crítica das crianças e promover atitudes de respeito e empatia, como defende Bastos (1999), ao afirmar que “a leitura confere poder: não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade” (p. 283).

### **Autorretrato**

No seguimento do trabalho desenvolvido sobre a autoestima e a identidade pessoal, promovemos um diálogo em pequeno grupo, explorando a questão “o que mais gosto em mim?”. Desta forma propusemos às crianças criarem os seus autorretratos com materiais reutilizáveis, naturais ou perecíveis.

Para tal, disponibilizamos rolinhos normais e de cortiça, pedaços de k-line, cartão, rolos de papel e lã de três cores (preto, castanho-escuro e castanho-claro). Inicialmente, as crianças observaram-se ao espelho para perceber como era o formato dos olhos, da boca e só depois começaram a escolher quais os materiais iriam utilizar para fazer cada parte. Esta observação foi essencial para que as crianças se percebessem a si próprias, identificando as características únicas do seu rosto, o que lhes permitiu representar-se de forma mais consciente e pessoal no autorretrato.

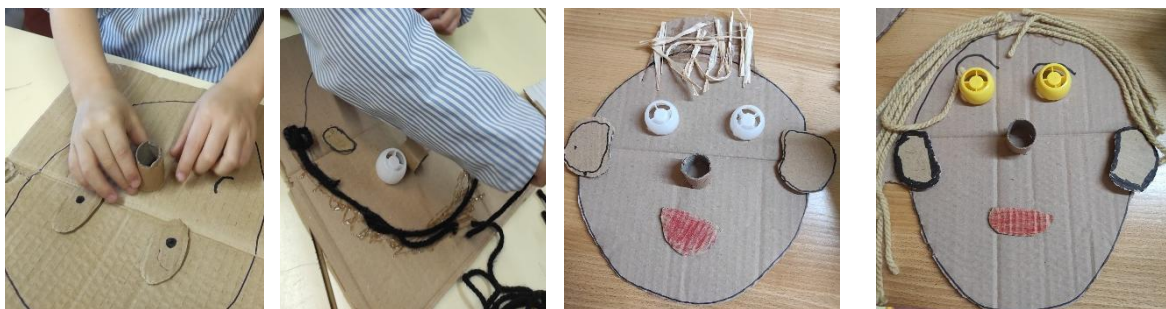


Figura 9- Construção do autorretrato.

A nota de campo que se segue e as figuras (9) revelam as escolhas de uma das crianças na construção do seu autorretrato.

A criança C40 explora os diferentes materiais e pega em pedaços de cartão.

Se calhar os olhos ficam bem feitos disto (C40).

A criança continua a exploração e desta vez pega num rolo de cartão.

Isto pode servir como nariz, mas temos de cortar pequeninho (C40).

Pega nos recortes dos olhos e do nariz e começa a colar na cara já delimitada.

Não sei como posso fazer a boca (C40).

Vamos ver quais as opções que temos. Cartão, rolhas, qual achas melhor (ES).

Acho que vou fazer com cartão e pinto de vermelho.

Após fazer a boca, a criança pega em lã.

O que vais fazer com isso? (ES)

É para fazer o cabelo e precisamos de cola para colar. Só faltam as orelhas. (C40)

Como as queres fazer? (ES)

Com cartão também e depois colamos e já está feita a minha cara (C40)

NCEP n.º 40 – 3/02/2025

Através da representação gráfica, as crianças foram descobrindo alguns aspetos que mais gostam em si e registaram “ideias, observações, recordações, sentimentos” e para “explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam” (Katz, 1999, p.38). Este processo criativo permitiu-lhes desenvolver uma perceção mais profunda sobre a sua identidade e a sua autoimagem. A utilização de materiais tridimensionais contribuiu para enriquecer a experiência visual, tátil e sensorial. Mais do que simples retratos, cada criação transformou-se numa narrativa pessoal, na qual memórias, sentimentos e perceções foram traduzidos em formas e texturas. Este processo revelou como cada autorretrato ultrapassou a mera representação física, assumindo a expressão da identidade de cada criança. Através das escolhas feitas, como as cores, os materiais e as composições, foi possível reconhecer traços únicos, emoções vividas e modos de ver o mundo. Cada criação visual passou, assim, a funcionar como um espaço de comunicação pessoal e significativa, promovendo o desenvolvimento da consciência de si, da expressão emocional e da construção da identidade.

### Amigo da Mara

Num outro momento, surgiu a ideia de criar “bons” amigos para a Mara, de modo que esta se sentisse acolhida e valorizada. Com base nessa proposta, incentivamos as crianças a criarem a própria massa de modelar e, posteriormente, utilizarem-na para confeccionar os seus personagens. Ao envolver as crianças ativamente na atividade, proporcionamos uma experiência em que assumem o papel de criadoras do mundo ao redor da Mara, estimulando, assim, a autonomia e a criatividade. Durante a preparação da massa, as crianças compreenderam que o processo de criação exige cuidado, paciência e atenção. Além disso, observamos expressões faciais de alegria, como evidenciam os seguintes relatos:

Posso ser eu agora, quero (C24). Esta a ficar muito bonita (C29).



Figura 10- Realização da massa de modelar.

A preparação da massa revelou-se uma atividade rica em aprendizagens sobre medidas, sequência de ações e colaboração (Figura 10). Este entusiasmo revela a importância das atividades manuais e criativas para o desenvolvimento da autonomia, da motricidade fina e da expressão artística. Após a preparação dos ingredientes, cada criança, na sua vez, adicionou os elementos necessário para a confeção da massa, com cuidado para um tacho para facilitar a mistura. Esse processo possibilitou que percebessem a função específica de cada componente e como a combinação de elementos simples podem resultar num novo produto. Além disso, ao medirem os ingredientes através de copos, compreenderam a importância das quantidades necessárias para alcançar o resultado esperado. Posteriormente, numa atividade em grande grupo, as crianças apresentaram a receita aos colegas conforme descrita na nota de campo.

Para a nossa massa qual o primeiro ingrediente que colocamos? (ES)

A farinha, seis copos de farinha (C24).

E o que fizemos a seguir? (ES).

Colocamos um copo de sal e eu mexi com a colher (C39).

Depois de mexermos bem, o que fizemos? (ES)

Colocamos a água (C23).

Três copos (C24).

E no final? (ES)

Tu mexeste, porque tinhas mais força (C39).

E adicionamos o corante (C37).

NCEP n.º 41 - 4/02/2025

Após a confecção da massa, cada criança teve a oportunidade de modelar um amigo para a Mara, atribuir-lhe um nome e expressar uma mensagem positiva dirigida a ela, com o objetivo de fortalecer os laços de afeto e empatia. Dessa forma, o processo criativo transcendeu a mera atividade lúdica, assumiu um caráter expressivo, no qual cada personagem passou a representar uma manifestação de amizade e carinho.

Esta dimensão artística reforça a importância do desenvolvimento da identidade pessoal e social, através da valorização do outro e do trabalho colaborativo. Tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), “o papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social” (p. 48), sublinhando que estas experiências potenciam a empatia, o respeito e a construção de relações interpessoais significativas. Assim, apresentamos de seguida algumas das frases proferidas pelas crianças à Mara e a Figura 11 que representa os bonecos produzidos pelas crianças.

O que é que o vosso boneco tem a dizer à Mara? (ES)

Eu sou teu amigo, vamos brincar os dois? (C29)

Boa e de certeza que ela ia. E os outros o que diziam?

A Maria, disse que queria dar-lhe um abraço. (C24)

Acho que a Mara ia gostar de um abraço (ES)

O meu disse para serem amigos (C23)

Também acho que a Mara ia gostar (ES).

O João disse que gostava dela e para irem brincar (C39)

NCEP n.º 42 - 04/02/2025



Figura 11- Personagens elaborados pelas crianças.

A apresentação dos bonecos constituiu um momento significativo, no qual cada criança teve a oportunidade de partilhar com os colegas o amigo que criou para a Mara. Mais do que uma simples exposição de personagens, este momento revelou-se uma demonstração de afeto e de valorização da amizade. Como destaca Fernandes (2019), “as interações estabelecidas pela criança permitem-lhe atribuir significados e valores aos seus comportamentos e que os mesmos têm impacto no mundo social e físico, contribuindo, de igual modo, para a aceitação da diferença encarando-a como uma aprendizagem construtiva” (p. 68). Cada boneco trazia

consigo uma mensagem única, demonstrando como pequenos gestos de afeto e palavras afetuosas podem contribuir para a alegria e o bem-estar de uma criança. Ao ouvirem as mensagens compartilhadas pelos colegas, realizamos um momento de reflexão sobre a importância de cuidar do outro, acolhê-lo e transmitir sentimentos positivos. Essa sensibilização foi evidenciada nos seguintes testemunhos:

A Mara já se sente feliz (C23). Porque ela já tem amigos bons (C39). E que brinquem com ela (C36). Nós também podemos fazer amigos novos para a Mara (C40).

A experiência revelou a importância dos álbuns ilustrados narrativos como mediadores na construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima das crianças, permitindo-lhes explorar as suas características únicas e refletir sobre os outros. As atividades realizadas potenciaram momentos de partilha, empatia e respeito mútuo, essenciais para a formação pessoal e social. A mediação pedagógica revelou-se crucial para promover a reflexão e a expressão emocional das crianças, confirmando o valor educativo destas práticas na educação pré-escolar.

## **2- Álbum ilustrado - O segredo do Sol e da Lua**

Num segundo momento desenvolvemos um conjunto de atividades interdisciplinares que proporcionasse uma diversidade de explorações e contribuísse para o desenvolvimento de múltiplas competências. Neste sentido, conforme salienta Silva et al (2016) é da responsabilidade do/a educador/a fomentar

o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar (p.11).

Durante a interação diária com as crianças, verificamos que o tema do espaço e da lua surgia frequentemente nas conversas espontâneas, especialmente durante as brincadeiras livres. Tendo em conta a importância da leitura na primeira infância, iniciamos a experiência com a exploração do álbum ilustrado *O segredo do Sol e da Lua* de Manuela Micaelo e Graça Breia (2008). Antes da leitura da história, analisamos os elementos paratextuais, registando as percepções das crianças nesta nota de campo.

O que conseguem observar na capa do livro? (ES)

É uma lua e outra Lua (C24).

Não, é o Sol e a Lua (C18).

O que acham que vai acontecer na história? (ES)

Um sonho (C24).

Porque será um sonho? (ES)

Porque está de noite (C39).

Acham que é de noite porquê? (ES)

Porque tem estrelas (C31).

NCPE n.º 26 – 20/01/2025

A exploração visual da capa e dos elementos icónicos permitiu às crianças construir hipóteses sobre o enredo, antecipando o que poderia acontecer na história. Este momento inicial despertou o interesse pela leitura e promoveu a ativação de conhecimentos prévios, favorecendo o envolvimento com a narrativa.

Após a análise da capa, identificamos o título da obra e iniciamos a sua leitura de forma diferenciada, projetando a versão digital numa tela de grandes dimensões permitindo a compreensão da história pelas crianças. Este recurso revelou-se particularmente útil na construção coletiva de significados, uma vez que todos participaram e deram a sua opinião sobre o que estavam a observar. Uns manifestavam concordância com os colegas, outros apresentavam outras sugestões o que enriqueceu a discussão em grupo.

A história (Figura 12) relata o desejo da lua em conhecer o sol, visto que nunca se encontravam no céu, levando-a a acordar mais cedo. No entanto, quando ambos aparecem juntos, instala-se um cenário de grande confusão na Terra: o dia escurece, as pessoas ficam assustadas e a organização da cidade para de funcionar com normalidade. A escolha deste álbum revelou-se um recurso educativo valioso, uma vez que levou as crianças a refletirem sobre a importância do respeito na relação entre as pessoas e o mundo que as rodeia, bem como sobre a influência que o meio natural exerce sobre nós, e na regulação do nosso quotidiano.



Figura 12- História em formato digital.

Quando terminamos a leitura da história, promovemos um diálogo com as crianças de forma a perceber as suas perceções e aprofundar o seu entendimento da história. As questões levantadas estimularam a reflexão sobre a alternância entre o dia e a noite como ilustra esta nota de campo.

Porque é que na cidade ficou escuro? (ES)

Porque a Lua passou (C19).

Mas era de dia, e porque é que ficou escuro de repente? (ES)

Porque a lua passou no céu (C29).

Para conhecer o Sol (C18).

E porque é que acham que fica de noite e de dia? Numa parte do dia está escuro e na outra claro (EA)

Por causa do sol, dá luz à Terra (C18).

E o que faz a Lua? (ES)

Fica escuro, porque o Sol baixa-se (C39).

Baixa-se? (EA)

NCPE n.º 27 – 20/01/2025

Esta interação evidenciou o envolvimento ativo das crianças com a história, permitindo-lhes construir significados e aprofundar a compreensão dos fenómenos naturais como o movimento da Terra, a alternância entre o dia e a noite e a dinâmica dos eclipses. Para explorar esses conceitos, realizamos uma dramatização, em que as crianças representassem o Sol a Lua e a Terra, demonstrando a rotação da Terra e o fenómeno do eclipse. Solicitamos à criança que representava a Terra que se posicionasse à frente do Sol, e que fosse rodando sobre si mesma. Isto permitiu experienciar que seria dia na parte da Terra voltada de frente para o Sol e de noite no lado oposto. Para a melhor visualização do fenómeno do eclipse pedimos a outra criança que representava a Lua que passasse entre o Sol e a Terra. Este exercício foi registado numa nota de campo, detalhando as observações e reflexões das crianças.

O que aconteceu quando a C24 se colocou à minha frente? A criança C39 consegue ver-me? (ES)

Não (C32).

E porque é que não consegue? (ES)

Porque a C24 tapou (C18).

Se a Lua tapou o Sol, o que aconteceu? Ficou de noite ou de dia? (ES)

De noite (C24).

E quando a C24 sai da frente do Sol, o que aconteceu? (EA)

Ficou de dia (C17).

Então, o que acham que aconteceu na história quando ficou escuro? (ES)

A Lua passou à frente do Sol e a Terra ficou às escuras (C18).

NCPE n.º 28 – 20/01/2025

Através desta abordagem experiencial, as crianças puderam visualizar e compreender, o fenómeno do eclipse, explorando de forma conceitos científicos. Este tipo de atividades confirma a importância de proporcionar momentos significativos de experiência e descoberta para favorecer aprendizagens duradouras. Após a reflexão questionamos as crianças sobre o que existia no céu. As crianças deram quase todas a mesma resposta: que existiam estrelas, o céu e a lua. No decorrer desta conversa surgiu uma questão de uma criança, que se evidencia nesta nota de campo.

A Lua é sempre da mesma forma? (C24)

Porque estás a perguntar isso? (ES)

Porque já vi duas Luas diferentes (C29).

Diferentes como? (ES)

Há uma lua boa e outra não sei (C29).

E viste essas luas no mesmo dia? (ES)

Não, vi uma numa rua e depois outra noutra (C29).

Como a criança não estava a visualizar como era a Lua que viu, decidimos desenhar as várias formas da Lua que conheciam.

Como é que acham que é a Lua? (ES)

É um círculo branco (C18).

E não, eu já vi só um bocadinho branca (C29).

NCPE n.º 29 – 20/01/2025

Após refletirem sobre as diferentes fases da Lua, as crianças expressaram as suas perceções por meio do desenho. A criança C39 apresentou uma representação singular, explorando uma forma incomum, a criança C18 optou por um círculo simples, enquanto a criança C32 retratou uma das suas fases. Ao observar os desenhos produzidos pelos colegas, a criança C29 reconheceu algumas fases lunares que já havia identificado, evidenciando uma conexão entre a experiência concreta e a sua perceção visual. Como se observa na Figura 13, as crianças representaram a Lua com base nas suas experiências e observações, revelando múltiplas formas e interpretações do astro.

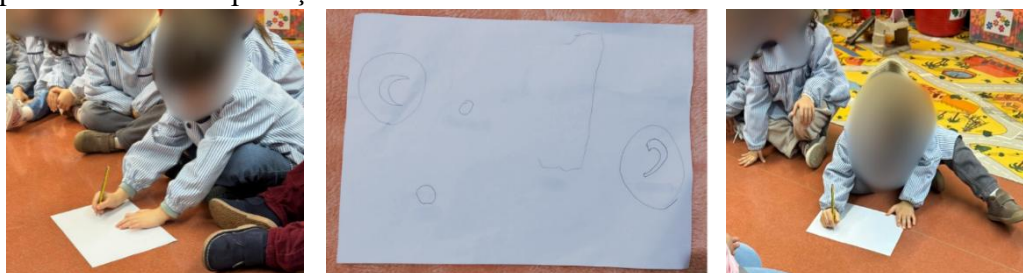


Figura 13- Representações da Lua.

Tendo em conta as dúvidas evidenciadas pelas crianças, decidimos conjuntamente dedicar outro dia para refletirmos melhor sobre esta temática que ficou registada na tabela da planificação. Outra situação que decorreu do interesse das crianças pelo Sol e pela Lua, relacionou-se com a forma como elas representavam o Sol. Todas elas representavam o sol com um círculo e uns raios. Levamos por isso imagens reais do Sol e questionamos as crianças sobre o que observavam. Ficaram surpreendidas ao descobrir que o Sol não é exclusivamente amarelo, podendo apresentar tons laranja e vermelho, semelhantes ao fogo. Além disso, através da visualização de um vídeo, observaram que os raios simbolizam a energia emitida pelo Sol. Durante a exploração das imagens, as crianças manifestaram interesse em ver imagens da Lua e utilizamos a internet como ferramenta de pesquisa. Ao analisarem as imagens reais da superfície lunar, especialmente com astronautas, surgiu uma questão pertinente que se relata na seguinte nota de campo.

Como é que o astronauta está na Lua? (C35)

Porque os astronautas foram descobrir como era a Lua (ES).

Porque acham que os astronautas usam aquele fato com aquela coisa nas costas (EA).

É para não se magoarem (C18).

Mais ou menos, quando as pessoas vão mergulhar o que levam nas costas? (ES)

Uma garrafa que é para respirarem (C18).

NCPE n.º 30 – 20/01/2025

A discussão levou à compreensão de que os astronautas precisam de um fato especial e uma botija, como os mergulhadores, para sobreviverem num ambiente sem ar. Esta experiência evidencia, como destaca Silva et al. (2016), que “as aprendizagens mais significativas decorrem de situações em que as crianças são chamadas a investigar, perguntar, refletir e interagir, explorando e testando hipóteses” (p.53), sendo essencial para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

### **Sombra dos objetos**

Num momento posterior, para a exploração da luz e da sombra, organizamos uma atividade em pequeno grupo. Para tal, disponibilizamos uma folha branca e uma seleção de animais de plástico, permitindo que cada criança escolhesse livremente um animal da sua preferência. Desta forma a criança C17 escolheu o gato, a criança C30 escolheu uma zebra e a criança C39 escolheu um dinossauro. Em seguida, posicionamos os objetos diante de uma fonte de luz e observamos atentamente a projeção da sua sombra. Com base nessa experiência sensorial e visual, as crianças foram convidadas a desenhar a sombra formada e explorar a relação entre a posição da luz, forma do objeto e a dimensão da sombra projetada. Esta atividade proporcionou diversas oportunidades de aprendizagem, pois, ao manipular materiais concretos, as crianças conseguiram desenvolver competências importantes, como observar com atenção, pensar de forma crítica e usar o raciocínio lógico. Tal perspectiva reforça a importância da experiência vivenciada.

Com a sombra delineada, as crianças foram incentivadas a pintar os seus desenhos, tendo o objeto real como referência visual. Embora o objetivo inicial fosse reproduzir as cores e os detalhes do animal escolhido, a criança C30 optou por seguir a sua própria criatividade, representando a ilustração de acordo com a sua interpretação pessoal. Em contrapartida, outras duas crianças demonstraram um esforço em replicar as cores e os detalhes dos animais à sua frente, evidenciando diferentes abordagens no processo de expressão artística.



Figura 14- Pintura das sombras

A variedade de formas como as crianças interpretaram e representaram os seus desenhos mostra como é fundamental respeitar a individualidade de cada uma no seu processo de criação. Estas pintaram as sombras dos animais com base nas projeções observadas, expressando-se livremente de acordo com a sua criatividade (Figura 14). Após a conclusão dos desenhos, promovemos uma conversa reflexiva com as crianças, incentivando-as a partilhas as suas ideias sobre o destino dos trabalhos realizados. Neste diálogo, surgiu a sugestão de permitir que a atividade fosse repetida em outros momentos pelos colegas e que os desenhos fossem guardados num local acessível a todos. Essa troca de ideias valorizou a autonomia e a participação ativa das crianças. Desta forma, a conversa e as reflexões emergente foram registadas numa nota de campo a seguir descrita.

Onde é que podemos guardar os desenhos, para que os colegas possam desenhar também?

(ES)

Podemos guardar num sítio escondido (C30).

Não, porque depois os colegas não podem ver (C17).

Podemos mostrar na roda em grupo (C39).

Boa e depois o que fazemos com eles? (ES)

Podemos fazer um livro (C17).

Sim, porque assim os amigos podem desenhar e depois guardar no livro (C39).

Mas temos de escrever alguma coisa no livro e por uma coisa na frente (C17).

Como acham que se pode chamar o livro? (ES)

Livro dos animais (C30).

Não, é melhor livro das sombras (C17).

NCPE n.º 31 – 20/01/2025

Diante do consenso alcançado, foi elaborado o livro das sombras. Para esse processo, as crianças escolheram as cores da capa e da contracapa, escreveram o título previamente definido e, por fim, os desenhos foram furados e unidos com uma fita, possibilitando a organização e a preservação dos trabalhos. Este momento revelou-se significativo para as crianças uma vez que segundo Bastos (1999), “o ato de participar ativamente em projetos coletivos reforça a autoestima e o sentido de pertença da criança, promovendo a construção de valores como o respeito e a partilha” (p.284). O Livro das Sombras tornou-se, assim, um registo tangível da experiência vívida, acessível a todos e representativo da aprendizagem coletiva.

### **Rimas com palavras terminadas em “ão”**

Na história *O segredo do Sol e da Lua*, surgiram algumas palavras terminadas em “ão”, como João, gato gatão e confusão. Com o intuito de ampliar o repertório linguístico das crianças e explorar a musicalidade da língua, adicionámos outras palavras com a mesma terminação, tais como leão, pão, limão, mão, tubarão, cão, coração, avião e balão. Esta

proposta vai ao encontro do que defende Oliveira (2017), ao afirmar que “a criança desenvolve a sua capacidade de comunicar, de se expressar e de se fazer entender, assim como escutar e compreender os outros” (p. 20).

A partir dessa seleção de palavras, propusemos uma dinâmica em que cada criança retirasse dois cartões e criasse uma frase que estabelecesse uma rima entre as palavras sorteadas. Este exercício estimulou a consciência fonológica, a criatividade e a capacidade de formulação verbal, entendida como a habilidade de organizar ideias em estruturas linguísticas coerentes, construindo frases com sentido e intenção comunicativa. Observamos que algumas crianças construíram frases com naturalidade, associando as palavras coerentes e rimáticas.

Outras, por sua vez, precisaram de apoio para encontrar conexão entre os termos, demonstrando a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento da expressão oral estruturada e do raciocínio linguístico. Esta dinâmica foi descrita numa nota de campo.

O gato gatão gosta de brincar com o cão (C29).

O tubarão transformou-se num gatão (C18).

O avião foi contra a confusão (C33).

O tubarão gozou o gatão (C16).

O leão comeu o pão (C24).

O balão fugiu da mão (C27).

O tubarão mordeu o cão (C19).

NCPE n.º 32 – 20/01/2025

### **Jogo do quem sou eu**

Num momento complementar à exploração da luz e da sombra, disponibilizamos às crianças diversos cartões contendo a sombra de animais e profissões. Considerando que este tema foi trabalhado ao longo da semana, propusemos um jogo interativo que incentivou a observação, a comunicação e o raciocínio lógico.

A dinâmica do jogo desenvolveu-se em pares, em que duas crianças estavam no centro da roda e se posicionaram frente a frente. Uma delas colocava uma bandolete na cabeça, na qual era fixado um cartão contendo a sombra de um animal ou de uma profissão. Sem ver a própria imagem, essa criança deveria descobrir qual a sombra representada, baseando-se nas pistas fornecidas pelo colega. Esta revelou-se de grande valor pedagógico, pois, além de contribuir para a compreensão do fenómeno da luz e da sombra, promoveu a interação social, a escuta ativa e a construção colaborativa de conhecimento.

Observamos que algumas crianças adotaram estratégias mais objetivas, descrevendo diretamente características da sombra, enquanto outras optaram por utilizar pistas mais criativas e subjetivas, fomentando assim diferentes formas de raciocínio. Além disso, o jogo

permitiu que as crianças se envolvessem de forma lúdica e participativa, respeitando o tempo de cada um e desenvolvendo competências socioemocionais, como a cooperação

### **Dia e Noite**

Para estabelecer conexões entre as atividades, as crianças refletiram sobre atividades que realizam durante o dia e aquelas que ocorrem exclusivamente à noite. Esta dinâmica, desenvolvida em grande grupo e em roda, proporcionou um espaço de diálogo no qual cada criança teve a oportunidade de expressar, pelo menos, uma atividade da sua preferência. Esta estratégia pedagógica encontra respaldo no que defende Oliveira (2017), ao referir que “as rodas de conversa promovem momentos de diálogo e de partilha de saberes, fundamentais para o desenvolvimento da oralidade e para a construção do pensamento coletivo” (p.22).

Durante uma conversa, à medida que as crianças mencionavam as suas atividades favoritas, registamos cada uma delas num papel e classificamos conforme o período do dia em que foram realizadas. As atividades diurnas foram fixadas no painel do sol, enquanto as noturnas foram organizadas no painel da lua. Esta organização visual é importante para explorar conceitos associados ao tempo e à organização do quotidiano, como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), que afirmam que “o uso de recursos visuais e organizadores gráficos facilita a aprendizagem e a apropriação de conceitos abstratos pelas crianças” (p. 58). Este método visual não apenas se tornou numa reflexão, mas também permitiu que as crianças percebessem a diferença entre as rotinas diárias e noturnas, promovendo uma compreensão da organização do tempo. As frases expressas pelas crianças foram registadas na seguinte nota de campo.

Eu gosto de passear no campo (C17).

Eu gosto que a mãe me leia uma história (C29).

Gosto que a mãe reze comigo (C17).

Gosto de dormir (C31).

Eu gosto de brincar com os amigos na escola (C16).

Eu gosto de jogar futebol (C18).

Eu gosto de brincar no parque (C24).

Gosto de ver a novela com a mãe (C39).

NCPE n.º 33 – 21/01/2025



Figura 15- Construção placard.

Como se observa na Figura 15, o placard permitiu às crianças distinguir as atividades associadas ao dia e à noite, favorecendo a organização do tempo e da rotina. Esta atividade revelou-se um momento de partilha e construção de conhecimento, pois permitiu que as crianças se identificassem com as suas rotinas e percebessem que, embora algumas experiências sejam individuais, muitas são partilhadas entre os colegas. Esta constatação reforça a importância da socialização no contexto educativo, uma vez que as interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos são essenciais, pois contribuem para aprendizagens com significado e ajudam no desenvolvimento da empatia.

### **Sombras com o corpo**

De forma a continuar a abordar o tema das sombras, realizamos uma atividade em pequeno grupo na qual as crianças delinearam a sombra do corpo uma das outras. A atividade foi realizada fora da sala, pois precisávamos de um espaço amplo para posicionar o papel cenário contra uma parede e utilizar um foco de luz que permitisse uma melhor visualização das sombras projetadas.

Antes de iniciar, incentivamos as crianças a observarem as suas sombras na parede e a escolherem a posição que desejavam representar. O processo começou com a criança C24, cuja sombra foi delineada por dois colegas. No entanto, enfrentamos algumas dificuldades iniciais, pois as crianças tendem a passar o lápis muito próximo do corpo, em vez de seguir o contorno exato da sombra projetada. Durante a atividade, cada criança escolheu uma posição distinta para criar a sua sombra: C24 formou um coração com as mãos e manteve as pernas juntas; C27 posicionou as pernas fechadas e fez um gesto de fixe com o dedo; C32 cruzou as pernas e colocou as mãos na cintura e C36 manteve as pernas fechadas e posicionou uma mão para cima e outra para baixo.

A Figura 22, ilustra o envolvimento das crianças no delineamento das sombras, evidenciando a cooperação e a atenção ao detalhe, num momento que reforçou a compreensão do conceito de sombra de forma concreta e participativa. Este registo visual permitiu, ainda, valorizar o processo coletivo de construção e aprendizagem.



Figura 16- Sombras com o corpo.

Esta atividade proporcionou um momento significativo de experimentação e descoberta, desafiando as crianças a compreenderem a projeção das sombras e a desenvolverem a coordenação motora fina ao tentar traçar os contornos (Figura 16). Após todas as sombras estarem feitas, delinearão com um marcador para destacar melhor as formas e questionamos o que as crianças gostariam de fazer as suas sombras registadas. Essa conversa foi descrita numa nota de campo.

Que jogo é que acham que podíamos fazer com estes desenhos? (ES)

Não cabe na sala, porque é grande (C27).

Podemos jogar no ginásio (ES).

Jogo das estátuas (C27).

Também tive a ideia que ela teve, mas em vez de serem estátuas é das sombras (ES).

Mas não sabemos jogar (C24).

Eu digo-te. Colocamos uma música e depois quando parar, nós ficamos estátuas (C27).

Exatamente, mas com as sombras ao parar a música temos de imitar uma das sombras do cartaz (ES).

Eu gostei (C24).

NCPE n.º 34 – 21/01/2025

A partir desta reflexão coletiva, concluímos que poderíamos desenvolver a dança das sombras, na qual cada sombra representada nos desenhos estava associado a um número. A dinâmica do jogo consistia em tocar uma canção enquanto todas as crianças dançavam livremente. Quando a música fosse pausada, um cartão com um número seria levantado, e as crianças deveriam imitar a sombra correspondente a esse número, permanecendo na posição até a canção recomeçar. Esta dinâmica revelou-se muito rica, pois aliou o movimento, o jogo simbólico e a expressão corporal, permitindo às crianças representar ideias, imitar formas e criar relações com os contextos explorados, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa

Este jogo revelou-se uma oportunidade valiosa para trabalhar a expressão corporal, a coordenação motora e a concentração, enquanto consolidavam aprendizagens sobre as sombras de forma divertida e participativa. A experiência demonstra que, ao envolver as crianças no processo de criação de atividades, o interesse e o envolvimento foram ampliados, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

### **Exploração do globo e dos planetas**

Dado que estávamos a explorar aspetos relacionados com o Sol e a Lua, uma das crianças trouxe para a sala um modelo representativo dos planetas em órbita ao redor do Sol, ilustrando o movimento dos planetas. A partir deste recurso, iniciamos uma discussão para compreender melhor a dinâmica do sistema solar, permitindo que as crianças explorassem as suas características.



Figura 17- Sistema solar.

Como se observa na Figura 17, o modelo tridimensional dos planetas trouxe à sala uma representação visual concreta do sistema solar, despertando o interesse pelo universo. A exploração de materiais trazidos pelas crianças enriquece a aprendizagem, tornando-a mais significativa e contextualizada, pois reflete os seus interesses e experiências. Ao valorizar e integrar esses elementos na prática pedagógica, promovemos a autonomia, o envolvimento ativo e a partilha de conhecimento, permitindo uma aprendizagem dinâmica e próxima da realidade das crianças. Esta estratégia pedagógica corrobora a importância de respeitar o interesse da criança na construção da sua aprendizagem, tal como sublinha Silva et al. (2016), ao afirmar que “o reconhecimento dos interesses e das experiências das crianças é essencial para a construção de aprendizagens ativas e motivadoras” (p.51). Desta forma, as reflexões e aprendizagens emergentes desse modelo foram registadas numa nota de campo, a seguir descrita.

No sistema solar existem 8 planetas à volta do sol, sabem o nome de algum? (ES)

Este é o Vénus e esta é a Terra (C18).

Este é o mais pequeno, mas é o mais rápido (C18).

Para compreendermos o que esta criança tinha dito, ligamos o sistema solar para perceber como é que os planetas andavam à volta do sol.

O mais pequeno é o mais rápido e chama-se Mercúrio. A seguir qual temos? (ES)

Vénus e depois a Terra (C18).

Os outros chamam-se Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno. Então qual é o planeta mais pequeno e o maior? (ES)

É o Mercúrio é o mais pequeno (C24).

Júpiter é o maior (C18).

E qual é o que fica mais perto do sol? (ES)

O Mercúrio e o Neptuno é o mais longe (C18).

NCPE n.º 35 – 21/01/2025

Após esta conversa, iniciamos uma reflexão sobre quais os planetas que poderiam sustentar a vida humana e quais seriam inabitáveis. As crianças concluíram que não imaginavam viver em Mercúrio, pois a sua proximidade ao Sol tornava-o demasiado quente, nem em Neptuno, devido ao frio extremo e lá também não conseguiriam respirar. Explicamos,

que a Terra é o planeta ideal para a vida, pois apresenta condições equilibradas, não sendo nem muito quente nem muito frio, permitindo a sobrevivência dos seres humanos e é o único onde podemos respirar, porque temos uma atmosfera que protege a Terra dos raios solares e permite respirar. A exploração dos planetas do sistema solar despertou um grande interesse nas crianças, levando a questionamentos sobre o movimento de corpos celestes. Durante a dramatização que se realizou anteriormente, a criança C17 levantou uma questão intrigante: Como é que a Lua se move ao redor da Terra? Essa indagação despertou uma curiosidade dos demais, criando um momento de aprendizagem coletiva.

Para explorar a questão, utilizamos um globo terrestre em 3D como recurso didático, permitindo experienciar aspetos fundamentais, tais como os oceanos, os continentes e os movimentos de translação da Terra, além da rotação da lua em relação ao nosso planeta e ao sol. Esta atividade reforça a relevância de integrar recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem, como defende Oliveira (2017), ao referir que “a utilização de recursos visuais permite à criança estabelecer relações entre a realidade e o conhecimento científico, favorecendo a construção de saberes” (p.24). Desta forma, descrevemos na seguinte nota de campo essa interação.

O que acham que são estas partes azuis? (ES)

É a água (C18).

São os oceanos e estas partes mais castanhas e verdes? (ES)

É a Terra (C29).

São os continente, no globo temos oceanos e continentes. Sabem onde vivemos? (ES)

Sim em Portugal (C17).

Portugal fica num continente chamado Europa (ES).

E como é que a Lua anda à volta da Terra e do Sol? (C17)

Vamos ver, a Terra tem 3 movimentos a acontecer. O Sol está parado no centro, e a Terra anda à volta do Sol. A própria Terra anda à volta dela mesma como podemos ver no globo e a Lua anda à volta da Terra (ES).

NCPE n.º 36 – 21/01/2025

Tendo em conta o diálogo estabelecido com as crianças, tornou-se necessário desenvolver uma atividade prática para melhor compreensão das questões das crianças. Utilizámos um globo terrestre e duas bolas para representar os astros: uma simbolizava o Sol, que foi colocada no centro do espaço e a outra representava a Lua. Durante a atividade, uma criança segurava o globo terrestre e girava sobre o próprio eixo, simulando o movimento de rotação da Terra. Outra criança, representando a Lua, deslocava-se à volta da “Terra”, ilustrando o movimento de translação. Desta forma, foi possível visualizar os movimentos celestes e compreender a interdependência entre os astros.

### Factos sobre a lua

Dando continuidade ao interesse demonstrado pelas crianças em relação à Lua e aos astronautas durante a atividade de visualização de imagens, discutimos essa temática trazendo novos materiais ilustrativos para o explorar. Iniciamos o momento com a observação das quatro fases da Lua, considerando que, anteriormente, uma criança já havia mencionado mudanças notadas no formato da Lua. Com essa abordagem, procuramos estabelecer conexões com as percepções prévias das crianças e o conhecimento científico.

Relembrando os desenhos que foram feitos anteriormente, as crianças compararam as ilustrações e as imagens das fases lunares. A partir desta análise, identificamos que os desenhos feitos pelas crianças C17 e C24 correspondiam à fase da Lua Cheia. Esta atividade reforçou a importância da literacia visual e da ligação entre o desenho e a realidade observada, tal como defende Oliveira (2017), que sublinha que “a exploração de imagens e a comparação com o conhecimento científico permitem às crianças perceber a importância da observação e da experimentação” (p.26).

Ao apresentar a Quarto Minguante, algumas crianças consideraram imediatamente a forma característica dessa fase e mencionam que esse desenho havia sido feito pela educadora. Em relação à Lua Nova, destacamos a sua semelhança com a Lua Cheia, porém com uma diferença: a Lua Nova não é visível no céu, pois a sua face iluminada é uma linha. Nenhuma das crianças representou esta fase, no entanto associaram-na com os desenhos realizados pelas crianças C24 e C17, confirmando uma semelhança. Por fim, ao explorar a fase do Quarto Crescente, as crianças estabelecem uma correspondência entre essa representação e o desenho feito pela criança C33. As crianças representaram as diferentes fases da Lua, articulando as suas observações com imagens reais e explorando as variações visuais ao longo do ciclo lunar.



Figura 18- Representações da Lua.

Para dar continuidade aos interesses das crianças pela lua e pelos astronautas, realizamos uma exploração visual, apresentando uma fotografia de um astronauta na superfície lunar e uma imagem de uma pegada deixada no solo da lua. Esta estratégia é relevante porque, segundo Silva et al. (2016), “o contacto com imagens reais e representações visuais favorece a curiosidade e o pensamento crítico, estimulando a reflexão e a partilha de saberes” (p.57).

O objetivo foi estimular a curiosidade e promover uma reflexão sobre as condições e desafios enfrentados pelos astronautas no espaço.

As reflexões das crianças foram evidenciadas na seguinte nota de campo.

O que é aquilo cinzento na lua? (C24)

É uma pegada que os astronautas deixaram na lua (ES).

Os astronautas usam fatos iguais aos mergulhadores (C39).

Sim e para que eles usam esses fatos? (ES)

Para conseguirem respirar (C24).

Boa, já tínhamos dito isso anteriormente (ES).

Onde é que os astronautas moram? Na lua? (C39)

Não, os astronautas foram à lua para descobrir coisas sobre ela, mas vivem na Terra. E sabem uma coisa sobre a lua, as pessoas não andam como aqui na Terra (ES)

Pois não eles flutuam (C39).

Como é que os astronautas comem e dormem? (C17)

NCPE n.º 37 – 22/01/2025

A última questão levantada pela criança C17 despertou grande interesse no grupo, evidenciando a curiosidade das crianças sobre a vida no espaço e os desafios enfrentados pelos astronautas no seu dia a dia. Para responder a esta dúvida realizamos uma pesquisa e assistimos a um vídeo que mostrava uma astronauta dentro de uma nave a beber água e a demonstrar como dormia. Esta experiência revelou-se enriquecedora, pois permitiu que as crianças compreendessem melhor as condições do espaço e como os seres humanos se adaptavam para sobreviver fora do Planeta Terra.

### **Quarto escuro**

Num último momento, em pequeno grupo de três crianças, realizou-se uma atividade prática que permitia compreender como a luz interage com diferentes materiais. Para iniciar a atividade, tínhamos como recurso uma casa com um telhado fechado, impossibilitando a visualização do seu interior. Além disso, levamos também cortinas feitas com diferentes tipos de materiais (transparentes, translúcidos e opacos).

A primeira etapa da atividade consistiu na exploração da casa e dos seus elementos internos, onde as crianças identificaram que se tratava de um quarto, com móveis e uma menina deitada na cama. A partir desta observação, referimos que tinham de responder a uma questão central: Qual das três cortinas disponíveis permitiria que o quarto ficasse mais escuro, para a criança conseguir dormir?

Cada criança expressou a sua opinião, sendo que a criança C20 escolheu a cortina n.º 3, e as crianças C16 e C34 optaram pela cortina n.º 1. Esta escolha foi retratada no seguinte diagrama (Figura 19)



Figura 19- Diagrama da escolha das cortinas.

O diagrama representou visualmente a escolha das crianças quanto à cortina que melhor escurecia o quarto. Para validar as hipóteses, realizamos uma atividade prática, colocando cada cortina na janela e, com o auxílio de uma fonte de luz, iluminamos o quarto para simular a luz do Sol. A análise foi conduzida de forma estruturada, permitindo que as crianças expressassem as suas percepções. Este tipo de prática revelou-se essencial para aprofundar o raciocínio das crianças, ao permitir-lhes comparar resultados, levantar hipóteses e confirmar ou reformular as suas ideias com base na observação direta. A experimentação prática contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de inferência e da construção de conhecimento de forma autónoma e significativa.

A primeira cortina, transparente, permitia a passagem da luz deixando, por isso, o quarto iluminado. Nenhuma das crianças escolheu essa cortina. A seguinte nota de campo ilustra as conclusões das crianças.

Nós conseguimos ver bem (C16).

Conseguimos ver tudo do quarto (C35).

Imaginem que esta é a luz do sol. Acham que é uma boa cortina para resolver o problema da menina? (ES)

Não, porque a luz entra e vemos tudo (C16)

NCPE n.º 38 – 22/01/2025

A cortina n.º 3, escolhida pela crianças C20, oculta a luminosidade, mas ainda permite alguma visibilidade. As crianças consideraram que era melhor do que a primeira, mas não a mais eficaz. A conversa com as crianças foi evidenciada nesta nota de campo.

Conseguimos ver com esta cortina? (ES)

Sim, um pouquinho (C20).

Mas aquela víamos melhor, esta só vemos um pouco (C35).

O que acham desta cortina para tapar o sol? (ES)

Não é boa, porque a menina ainda não consegue dormir (C16).

NCPE n.º 39 – 22/01/2025

A cortina n.º 1, escolhida pelas crianças C16 e C35, bloqueou completamente a luz, tornando o quarto escuro. As crianças concluíram que esta era a melhor opção para impedir a

entrada de luz no quarto. As reflexões das crianças foram evidenciadas na seguinte nota de campo.

Nesta não vejo nada (C35).

Posso ver eu? Pois não, não consigo ver nada (C16).

O que acham desta cortina para o quarto? (ES)

Esta tapa a luz mais do que a outra (C35).

Temos de escolher esta (C16)

NCPE n.º 40 – 22/01/2025

Por meio desta atividade, as crianças compreenderam que, para melhorar a visibilidade, é necessário utilizar materiais transparentes, enquanto para bloquear a luz, são necessários materiais mais opacos. Ao manipular diferentes objetos e observar os efeitos da luz sobre cada um, construíram gradualmente o conhecimento sobre as propriedades dos materiais, articulando experiência prática com reflexão. O envolvimento ativo no processo investigativo favoreceu a construção do conhecimento, permitindo que as crianças chegassem às próprias conclusões com base na experimentação e na observação. Este tipo de abordagem evidencia que a aprendizagem se torna mais significativa quando as crianças são ativamente envolvidas no processo. Ao serem desafiadas a investigar, levantar hipóteses e tirar conclusões com base nas suas próprias descobertas, desenvolvem uma postura crítica e autónoma perante o conhecimento.

### **4.3. Caracterização do contexto de 1.º CEB**

O terceiro contexto onde desenvolvemos a PES corresponde a escola de 1.º CEB, situada numa zona residencial pouco movimentada, integrada num Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança. Trata-se de uma instituição pertencente à rede pública de educação, que acolhe cerca de 300 crianças, distribuídas entre a EPE (três aos seis anos) e o 1.º CEB (seis aos onze anos).

O edifício apresenta uma construção recente, tendo iniciado o seu funcionamento no ano letivo 2010/2011. A estrutura encontrava-se organizada em dois espaços distintos: o Jardim de Infância localizava-se no corredor da ala esquerda e o espaço de 1.º CEB numa ala oposta, separadas por um corredor central. No total, identificamos dezasseis salas de aula ou atividade, dez dedicadas ao 1.º CEB, quatro utilizadas pela EPE e duas reservadas ao apoio de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente para terapias diferenciadas.

No espaço dedicado à EPE, observamos a existência de um espaço polivalente utilizado para a continuidade de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), bem como um parque infantil reservado exclusivamente a este nível de ensino. O refeitório era um espaço comum às crianças da EPE e do 1.º CEB, estando localizado no piso inferior, onde as

crianças se deslocavam diariamente para realizar as refeições. Contudo, dada a diferença de horários, as crianças realizavam as refeições em turnos separados.

Relativamente ao espaço destinado ao 1.º CEB, verificamos que este se encontrava organizado em dois pisos. No piso superior situava-se a biblioteca escolar, seis salas de aula (destinadas aos 1.º, 2.º e 4.º anos), casas de banho e um espaço exterior com algumas marcações lúdicas desenhadas no chão. O piso inferior integrava outras seis salas de aula (em funcionamento para o 3.º ano), o refeitório, casas de banho, um polivalente e um recreio extenso, equipado com um pequeno parque infantil. A instituição dispunha ainda de três salas destinadas ao uso dos profissionais que nela exerciam funções.

Realizamos o estágio no 1.º CEB com um grupo de crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. Seguidamente, apresentamos a caracterização do ambiente educativo, tendo em conta o grupo de crianças, o espaço, o tempo e as interações estabelecidas.

#### **4.3.1. Caracterização do ambiente educativo**

A análise do espaço e dos materiais disponíveis na sala de atividades constituiu um dos focos centrais da nossa observação. Neste âmbito, salientamos que a organização do ambiente educativo constitui um elemento fundamental para promover o bem-estar, a autonomia e a aprendizagem das crianças, devendo ser planeada de forma intencional e refletida. Conforme se salienta no PASEO (Martins et al., 2017) a escola deve criar um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias” (p. 7). Esta afirmação reforça a importância da intencionalidade na organização do ambiente educativo, tornando-o um recurso pedagógico que vai além da mera disposição física.

A sala onde desenvolvemos o estágio era ampla, com boa iluminação natural, proporcionada pelas janelas que se estendiam ao longo de uma das paredes, de forma a criar um ambiente acolhedor e estimulante. De acordo com Ribeiro (2017), “a presença de luz natural assume-se como um recurso pedagógico, promovendo o conforto ambiental e estimulando o interesse das crianças pelas atividades propostas” (p. 68). Esta constatação reforça a relevância de integrar a luz natural como um elemento potenciador da qualidade do ambiente educativo.

As paredes encontravam-se decoradas com trabalhos realizados pelas crianças, bem como com materiais pedagógicos de apoio à aprendizagem, nomeadamente cartazes sobre as fases da lua, tipos de ângulos e tipos de textos. Estes elementos visuais reforçam o caráter participativo e dinâmico da sala, de forma a criar um ambiente que valoriza o trabalho das crianças e promove a apropriação do espaço educativo por parte destas. Vidinhas (2015) reforça a importância de tornar vivível o trabalho das crianças referindo que “o que está

exposto constitui uma forma de comunicação, tornando-se representativo dos processos desenvolvidos e tornando-os visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (p. 95).

No que respeita à organização do mobiliário, verificámos que as mesas estavam distribuídas em quatro grupos, permitindo que as crianças se sentassem em pares ou em pequenos grupos de trabalho, o que facilita a interação e a cooperação entre os alunos. Para além destes, encontravam-se, no fundo da sala, duas mesas redondas que permitiam um acompanhamento mais individualizado das crianças que revelavam maiores dificuldades. Esta configuração permitia aos alunos trabalhar em diferentes dinâmicas de grupo, adaptadas às necessidades específicas de cada criança. No que concerne ao armazenamento de materiais, a sala dispunha de um armário destinado a guardar capas com trabalhos, materiais de pintura e recorte, bem como cacifos individuais que permitiam às crianças organizar os seus pertences de forma autónoma. Estes recursos promoviam a responsabilidade e a gestão pessoal dos materiais escolares. Quanto aos materiais disponíveis, encontravam-se organizados de forma a permitir o acesso autónomo pelas crianças, contemplando lápis, borrachas, marcadores, folhas, pincéis e tesouras.

No domínio dos recursos tecnológicos, a sala encontrava-se equipada com um computador para uso da docente titular e dois projetores, frequentemente utilizados em momentos de grande grupo, permitindo a visualização coletiva de tarefas e conteúdos. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2013), “a utilização de recursos tecnológicos na sala de aula deve ser encarada como uma estratégia de enriquecimento das aprendizagens, promovendo a motivação e o interesse das crianças” (p. 124). Esta citação sublinha a importância da utilização intencional dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica potenciadora da aprendizagem.

Relativamente à biblioteca de sala, existia uma caixa que funcionava como biblioteca itinerante, proporcionando às crianças a oportunidade de requisitar livros para leitura domiciliária. Apesar de não existir um canto de leitura estruturado, existia um espaço livre com tapete que permitia às crianças momentos mais informais de leitura e exploração de livros.

Consideramos que a organização do espaço e dos materiais da sala se encontrava bem ajustada às necessidades pedagógicas do grupo de crianças, de forma a proporcionar um ambiente educativo promotor da aprendizagem, da participação e do bem-estar.

### **Caraterização do grupo**

O grupo de crianças que acompanhamos era constituído por dezanove alunos, sendo onze do sexo feminino e oito do sexo masculino. Este grupo caracterizava-se por ser calmo, demonstrando atitudes de respeito mútuo entre os colegas e para com a docente titular e as estagiárias. A dimensão reduzida do grupo facilitou a gestão das dinâmicas pedagógicas e

possibilitou um acompanhamento mais individualizado das aprendizagens de cada criança, permitindo atender às suas necessidades educativas específicas.

Acresce que o grupo era heterogêneo ao nível do desenvolvimento, tanto no que respeita aos conhecimentos como ao ritmo de trabalho. Constatámos que algumas crianças apresentavam autonomia significativa, rapidez na execução de tarefas e iniciativa pessoal, enquanto outras revelavam maiores dificuldades. Esta heterogeneidade, segundo Ribeiro (2017), “exige do professor um trabalho constante de diferenciação pedagógica, ajustando as estratégias de ensino às necessidades de cada criança” (p. 66). Em concordância com a autora reforçamos a importância da personalização do ensino e da adaptação das metodologias às características do grupo. Esta personalização é vista como uma abordagem que valoriza as singularidades de cada criança — como o ritmo, os interesses e as necessidades específicas e que visa promover uma aprendizagem mais significativa e equitativa para todos.

Contudo verificamos que as crianças com maior capacidade de resolução de tarefas demonstravam iniciativa para apoiar os colegas que evidenciavam maiores dificuldades. Esta colaboração espontânea entre pares contribuiu para a criação de um ambiente de *entreajuda* na sala de aula de forma a promover a cooperação, a empatia e o reforço das aprendizagens em contexto de grupo tal como referido por Fernandes (2019) “a *entreajuda*, numa sala heterogênea, promove a participação ativa de todos, fortalece laços de empatia e contribui para o sucesso de cada criança” (p. 53).

Importa referir que, entre as crianças que apresentavam dificuldades mais acentuadas, identificámos quatro alunos cujas competências se aproximavam das exigidas para o 1.º ano de escolaridade, evidenciando a ausência de apoio especializado adequado às suas necessidades. A persistência destas dificuldades, sem sinais de progressão ajustados ao ano de escolaridade frequentado, sugere que não estavam a ser implementadas medidas de intervenção individualizada ou apoio por técnicos especializados. Perante dificuldades tão consistentes, seria expectável a existência de acompanhamento mais direcionado, o que não se verificava. Estas crianças evidenciavam dificuldades acentuadas ao nível da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Esta realidade constituiu um desafio para planificar e conduzir as atividades pedagógicas, exigindo uma constante diferenciação para garantir a participação e o sucesso educativo de todos os alunos. Tal como sublinha Florindo (2012), “o professor deve procurar estratégias diversificadas de forma a que cada criança encontre a melhor forma de aprender” (p. 23) adotando atividades diferenciadas e inclusivas que respeitem o ritmo de cada criança.

No que concerne às preferências pelas áreas disciplinares, as crianças manifestaram maior interesse pela educação física (oito alunos), seguida de expressão plástica e dança (cinco

alunos), a matemática (três alunos), o português (dois alunos) e o estudo do meio (um alunos). Nenhuma criança mencionou a expressão dramática e a expressão musical.

No que diz respeito à literacia e aos hábitos de leitura realizamos uma momento de reflexão com o objetivo de aferir a sua relação com a leitura e o seu contacto prévio com os álbuns ilustrados narrativos. Da análise das respostas recolhidas, verificamos que, embora a maioria das crianças (36,8%) indicasse uma frequência regular de leitura, as restantes respostas revelaram uma diversidade de hábitos de leitura, apontando para a necessidade de incentivar e valorizar práticas de leitura mais consistentes em contexto educativo.

Relativamente às preferências por tipos de livro foram apresentadas álbuns ilustrados narrativos, textos ilustrados e apenas livros de textos. Solicitamos às crianças para selecionarem as suas preferências. Verificámos uma clara predileção por álbuns ilustrados narrativos, indicada por 57,9% das crianças, seguida de textos ilustrados (31,6%). Apenas 10,5% das crianças demonstraram preferência por livros exclusivamente compostos por texto. Estes resultados confirmam a atratividade da imagem no universo infantil e sustentam a pertinência de integrar nas práticas pedagógicas a exploração de livros ilustrados como forma de desenvolver o gosto pela leitura e as competências de literacia visual.

No que respeita ao conhecimento dos álbuns ilustrados narrativos, verificámos que 52,6% das crianças referiram não conhecer este conceito, enquanto 47,4% afirmaram já ter contacto com este tipo de livros. Apesar da presença pontual dos álbuns ilustrados narrativos nas práticas educativas, a maioria das crianças demonstrou dificuldade em distinguir este tipo de livro dos livros convencionais, evidenciando a necessidade de uma intervenção pedagógica que promova a compreensão das especificidades do álbum ilustrado como género literário.

### **Caraterização do tempo**

O horário de funcionamento da escola onde desenvolvemos a PES estende-se das 8:00h às 20:00h, disponibilizando uma oferta educativa alargada que visa responder às necessidades das famílias e promover a conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional. A componente letiva decorre entre as 9:00h e as 12:30h no período da manhã, e das 14:00h às 17:00h no período da tarde, sendo complementada por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e outras atividades extracurriculares com o objetivo de potenciar o desenvolvimento das crianças.

Durante o período letivo, as atividades pedagógicas encontram-se estruturadas em blocos, de acordo com o horário estabelecido pela instituição. No período da manhã, são privilegiadas as disciplinas de Português, Matemática, organizadas em momentos de grande grupo e pequeno grupo, de modo a garantir a diversificação de experiências de aprendizagem e o acompanhamento individualizado das crianças. No período da tarde, as atividades são retomadas, com disciplinas de estudo do meio e educação artística. O intervalo decorre

habitualmente a meio da manhã, sendo as crianças encaminhadas para o espaço exterior, onde dispõem de um parque infantil e de uma zona verde que favorece a socialização, o jogo livre e o desenvolvimento das competências motoras. Este espaço constitui uma mais-valia para o desenvolvimento global das crianças, promovendo a cooperação e a autonomia.

No período da tarde, para além das atividades letivas, as crianças tinham acesso a AEC como consta no horário da turma. Estas atividades complementam o currículo, oferecendo experiências diversificadas que contribuem para o desenvolvimento de diferentes competências. No final de cada aula, realizam-se momentos de higiene, durante os quais as crianças têm a oportunidade de cuidar da sua higiene pessoal, reforçando-se, assim, a promoção de hábitos de saúde e bem-estar.

Neste sentido, a organização do tempo letivo, complementada pelas AEC e pelos momentos de recreio e higiene, encontra-se adequada às necessidades pedagógicas e de desenvolvimento das crianças, de forma a garantir o equilíbrio entre os tempos de aprendizagem formal e os tempos de socialização e de lazer.

#### **4.3.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem 1.º CEB**

A EEA realizada no 1.º ceb assentou numa sequência de atividades centradas nos álbuns ilustrados narrativos, com o propósito de fomentar nas crianças uma compreensão mais profunda de si próprias, dos outros e do mundo que as rodeia. Através da exploração de obras literárias como *O que nos torna humanos* (Santos, 2022), *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008) e *Espreita pela Janela* (Gorelik, 2022), propusemos aos alunos uma viagem pelas dimensões da identidade, da empatia e da diversidade cultural articulando essas dimensões com os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação desenvolvida.

Neste sentido, as atividades delineadas permitiram operacionalizar os três objetivos do estudo. O primeiro objetivo, que consistiu em analisar a influência dos álbuns ilustrados narrativos na construção da identidade e na reflexão sobre a própria vivência das crianças, foi explorado através da leitura de *O que nos torna humanos* (Santos, 2022), e *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008), nas quais as crianças foram incentivadas a refletir sobre as suas características pessoais, sentimentos e origens, evidenciado nos autorretratos, nos poemas sobre si próprias e nas histórias realizadas pelos alunos. O segundo objetivo, centrado em analisar a influência das narrativas dos álbuns ilustrados narrativos na perceção das crianças sobre os outros e as relações interpessoais, emergiu nas atividades de roda de conversa, nas produções coletivas como o cartaz “O que torna cada pessoa especial?” e nos poemas sobre os colegas, promovendo a empatia, a escuta e o reconhecimento do outro.

Adotámos, neste percurso, uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, atribuindo à criança um papel ativo e dinâmico na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal e social. Como refere Peterson (2003), é fundamental considerar a

criança como “sujeito e não objeto” (p. 37) do processo educativo. Neste sentido, procuramos romper com dinâmicas mais convencionais, promovendo experiências diferenciadoras que desafiassem os alunos a pensar, a expressar-se e a agir de forma autónoma e significativa. Nos pontos que se seguem, descrevemos de forma aprofundada cada uma das EEA desenvolvidas, articulando a prática educativa com os referenciais teóricos e os documentos orientadores para o Ensino Básico, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

### 1. Explorar a diversidade

As atividades realizadas centraram-se na valorização da diversidade linguística, cultural e identitária. Neste sentido, o trabalho foi construído a partir da leitura do álbum *O que nos torna humanos*, de Victor D. O. Santos (2022), selecionado pela riqueza visual e textual que oferece para explorar os conceitos de identidade e humanidade. Iniciámos a sessão com a leitura orientada da obra, tendo promovido previamente uma observação cuidada da capa (Figura 20).



Figura 20- Livro.

Através do questionamento, incentivámos os alunos a partilhar o que cada elemento da imagem poderia representar, a qual foi descrita numa nota de campo a seguir descrita.

Através da capa o que poderá representar cada parte? (ES)

O cabelo pode dizer que as pessoas são todas diferentes.” (C53).

Porque dizes isso? (ES).

Porque cada um de nós tem o cabelo e tudo diferentes uns dos outros (C53)

Os olhos são todos diferentes, mas todos tem a mesma função.” (C54)

As rugas estão aí, porque também há pessoa idosas.” (C56).

As mãos parecem estar a dizer olá, como se estivéssemos a cumprimentar.” (C45).

Mas também pode ser porque servem para abraçar (C53).

NC1C N.º 50 – 22/05/2025

Este momento inicial permitiu explorar as primeiras ideias sobre identidade e diversidade. Os alunos demonstraram grande curiosidade sobre o conteúdo do livro, questionando-se sobre o que nos torna humanos e sobre as diferentes formas de nos expressarmos e comunicarmos. Tal como defende Oliveira (2017), “a leitura de um álbum ilustrado pode abrir espaço à escuta do outro e à desconstrução de preconceitos” (p. 46), revelando-se um meio eficaz para promover a educação para a diversidade.

De seguida, realizamos a leitura orientada do livro, que decorreu num ambiente de atenção e silêncio. Após a leitura, promovemos uma roda de conversa em grande grupo, onde se discutiu a questão *O que nos torna humanos?* Os alunos participaram de forma muito interessada, partilhando comentários que foram registados numa nota de campo.

O que acham que nos torna humanos? (ES)

São as nossa diferenças (C55).

É a nossa pele (C51)

São as nossas tradições e culturas (C53)

A língua porque em cada país se fala uma diferente (C56)

NC1C N.º 51 – 22/05/2025

Este momento permitiu aos alunos refletir sobre o tema abordado no livro, ligando-o às suas vivências pessoais o que permitiu estabelecer pontes com os conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente no domínio da diversidade cultural e do respeito pelos outros. Neste sentido, Rodrigues (2009) salienta que “os álbuns ilustrados constituem uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento de competências sociais, promovendo o respeito pela diferença e a valorização do outro” (p. 7).

De forma a aprofundar esta reflexão, as crianças escreveram a palavra “olá” em diferentes línguas. Cada aluno pesquisou e ilustrou a sua palavra promovendo a articulação entre o conhecimento linguístico, a expressão artística e a valorização da diversidade cultural. Esta atividade permitiu reforçar a consciência da riqueza das línguas, a curiosidade pela sua descoberta e a importância do respeito pelas diferentes culturas. Como refere Florindo (2012), “a dimensão estética do álbum ilustrado convoca o leitor a participar ativamente na construção de sentidos, sendo esta participação mediada pela sua experiência cultural, afetiva e linguística” (p. 29).



Figura 21- Palavra olá em diferentes línguas.

A palavra “olá” em várias línguas permitiu valorizar a diversidade linguística presente no grupo e estimulou o respeito pelas diferenças (Figura 21). De forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido, os alunos construíram gráficos de barras com base em questões relacionadas com a temática da diversidade. Os alunos foram organizados em grupos, e cada grupo ficou responsável por recolher respostas junto dos colegas sobre questões como “Quantas línguas sabes falar?”, “Quantas vezes já visitaste outro país?” e “Quantos membros da tua família vivem fora de Portugal?”. Após a recolha dos dados, os alunos organizaram as informações em tabelas e construíram gráficos em papel quadriculado (Figura 22). Ao mesmo

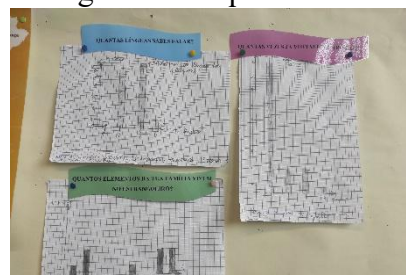


Figura 22- Gráficos.

tempo, foram introduzidos os dados recolhidos num ficheiro digital em Excel, permitindo comparar os dois tipos de representação.

Esta atividade envolveu grande participação, tendo os alunos demonstrado entusiasmo, colaboração e capacidade de análise ao explicarem os seus resultados em grande grupo. Num segundo momento, trabalhou-se o conceito de interculturalidade, desafiando os alunos a descobrir o significado da palavra. Com base na divisão do termo – “inter” e “culturalidade” – surgiram interpretações que foram registadas numa nota de campo.

O que entendem por interculturalidade?

Não sei, é difícil (C57).

Vamos separar a palavra em duas: inter – culturalidade. (ES)

Inter acho que vem de todos (C53).

Culturalidade vem de cultura (C55).

Interculturalidade é a cultura de todos? (C57).

NC1C n.º 52 – 22/05/2025

Para clarificar o conceito, explicamos às crianças que interculturalidade refere-se à interação, diálogo e troca entre culturas, com o objetivo de promover o respeito mútuo, a valorização da diversidade e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais.

A partir deste enquadramento, apresentamos a “Caixa das Tradições”, que continha imagens representativas de práticas culturais de Portugal e de Espanha. Cada aluno retirou uma imagem e identificou o país e a tradição associada. As imagens foram coladas num mural com quatro categorias: festas populares, gastronomia, música/dança e artesanato. A construção do mural coletivo foi um processo participado e reflexivo, tendo os alunos demonstrado empenho na organização das imagens e na partilha de experiências pessoais relacionadas com algumas das tradições representadas.



Figura 23- Mural coletivo.

O mural coletivo reuniu tradições culturais de diferentes países, promovendo a partilha de experiências e o sentimento de pertença (Figura 23). Num momento posterior os alunos escreveram um poema em pares sobre o tema *O que nos torna humanos?*. Os alunos retomaram palavras-chave exploradas em momentos anteriores e escreveram textos poéticos que refletiam a sua visão sobre o que nos liga como seres humanos. Durante a partilha dos

poemas em grande grupo, os alunos revelaram entusiasmo, respeito e escuta ativa, valorizando a produção dos colegas e demonstrar a empatia.

Este momento permitiu integrar os conteúdos abordados ao longo da semana, evidenciando a capacidade dos alunos para expressar ideias e sentimentos de forma criativa e estruturada. Como referem as AE de Português (2018), é fundamental que os alunos saibam “produzir textos com diversidade de objetivos comunicativos” e que desenvolvam a “capacidade de comunicar ideias e emoções” (p. 4).

## 2. Explorar a identidade

De forma a dar continuidade à exploração do meu tema, as atividades centraram-se na valorização da identidade individual e na reflexão sobre as relações interpessoais, tendo como fio condutor os álbuns ilustrados narrativos. As imagens presentes nestes álbuns não se limitam a ilustrar o conteúdo verbal; elas desempenham um papel ativo na construção de significados, desafiando as crianças a interpretar, refletir e atribuir sentidos às narrativas visuais.

Esta dimensão estética e simbólica do álbum ilustrado favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico, à medida que a criança é convidada a relacionar texto e imagem de forma integrada. Partindo dessa compreensão, procurámos criar contextos de leitura partilhada, expressão artística e escrita criativa, que incentivassem momentos de reflexão sobre as vivências pessoais, as relações interpessoais e o mundo social que as crianças habitam e representam.

Iniciamos a aula com uma breve conversa de acolhimento e ambientação. Disponibilizámos na sala, de forma apelativa, diversos álbuns ilustrados narrativos (Figura 34), que os alunos foram explorando livremente. Este momento de contacto informal com os livros permitiu-lhes observar ilustrações, comentar títulos e partilhar expectativas, revelando desde logo interesse e curiosidade.



Figura 24- Mesa com álbuns ilustrados.

Após este primeiro momento, reunimo-nos em grande grupo para conversar sobre práticas de leitura. Questionámos os alunos sobre onde costumam ler, que tipo de livros preferem e o que conhecem sobre álbuns ilustrados narrativos. À medida que as crianças iam partilhando as suas respostas, registamos no quadro as ideias principais, criando assim um registo coletivo que nos ajudou a identificar as preferências da turma e o conhecimento prévio

que tinham sobre os álbuns ilustrados narrativos. Esta conversa favoreceu o diálogo e o envolvimento, permitindo aceder ao conhecimento prévio do grupo. Como refere Oliveira (2017), “a leitura partilhada de álbuns ilustrados constitui-se como um espaço de construção de sentidos e de valorização da voz da criança” (p. 49).

Seguidamente, organizamos os alunos em pequenos grupos e entregámos a cada um dois livros: um álbum ilustrado e um livro ilustrado. Os alunos observaram livremente cada livro, conversando entre si sobre as semelhanças e diferenças que conseguiam identificar. A tarefa consistiu em observar e comparar ambos, identificando semelhanças e diferenças. Os alunos destacaram aspetos como a expressividade das imagens, a extensão do texto e a forma como a história era comunicada. Alguns referiram:

“as imagens ajudam a perceber melhor a história” (C57), enquanto outros notaram que “nos álbuns há mais para imaginar porque nem tudo está escrito” (C53).

Esta comparação evidenciou a diversidade de interesses e a importância de valorizar a relação entre texto e imagem na construção de sentidos. Como refere Rodrigues (2009), “a articulação entre texto verbal e imagem num álbum ilustrado exige uma leitura sensível, interpretativa e crítica por parte do leitor” (p. 4).

Observamos que dois grupos manifestaram uma preferência clara pelos álbuns ilustrados narrativos, destacando a forma como as imagens ajudavam a compreender e a imaginar a história. Por outro lado, dois grupos mostraram interesse maior pelos livros ilustrados, referindo que apreciavam ler mais texto e que gostavam de imaginar as cenas descritas pelas palavras. Os textos elaborados pelos grupos refletem a diversidade de preferências e interpretações face aos diferentes livros explorados (Figura 25).

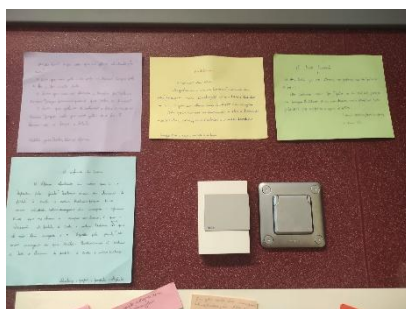


Figura 25- Textos dos grupos.

Num momento posterior elaboramos, em grande grupo, um cartaz com as ideias mais marcantes que as crianças destacaram sobre o que mais gostaram nos álbuns ilustrados narrativos. Este cartaz (Figura 26) foi afixado na sala como registo coletivo e ponto de partida para reflexões futuras.

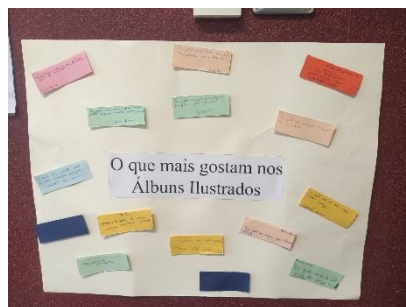


Figura 26- Cartaz coletivo.

Retomando os dados recolhidos na conversa inicial, organizamos a informação numa tabela de frequências. Esta tarefa serviu de ponto de partida para introduzir a construção de gráficos circulares. Com o apoio de materiais visuais, explicamos como o círculo representa o total das respostas e como se pode dividir proporcionalmente.

Aproveitámos este momento para introduzir o conceito de ângulo, recorrendo a exemplos visuais e slides de apoio, explicando que um círculo completo corresponde a  $360^\circ$ , um ângulo reto a  $90^\circ$  e assim sucessivamente.

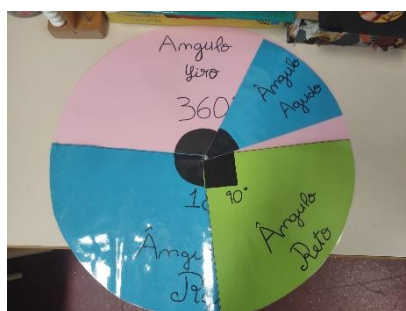


Figura 27- ângulos.

Esta explicação (Figura 27) ajudou os alunos a perceber como cada segmento do gráfico representa um conjunto de respostas. De forma prática, organizámos a turma em grupos de quatro alunos, entregando a cada grupo compassos, transferidores, régua e folhas A4. Cada grupo foi desafiado a desenhar diferentes tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso e raso), identificando as suas características e amplitudes. Os alunos demonstraram entusiasmo e espírito de cooperação, partilhando estratégias para a realização da tarefa.

No momento seguinte, promovemos uma reflexão sobre a identidade, desafiando os alunos a pensar sobre quem são e como se veem. Questionámo-los: “Como é que te vês? O que mais gostas em ti? Que objeto ou cor te representa?”. Com base nestas questões, cada aluno criou o seu autorretrato ilustrado, combinando traços físicos, elementos simbólicos e expressões emocionais. Durante o processo, foi evidente o envolvimento e a intencionalidade criativa. Os autorretratos foram expostos na sala, conferindo visibilidade e reconhecimento à expressão individual de cada um. Esta proposta encontra sustentação no PASEO ao defender que a escola deve proporcionar “a afirmação da identidade pessoal e social, através do desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da expressão” (Martins et al., p.8)

Como se observa na Figura 28, os autorretratos revelaram traços da identidade pessoal de cada criança, materializando preferências e formas de autorrepresentação.



Figura 28- Autorretratos.

Num momento seguinte, retomámos o trabalho com uma revisão dos conteúdos explorados e propusemos um exercício individual de consolidação. Cada aluno recebeu cartões com representações de círculos divididos em setores e ângulos. A tarefa consistiu em calcular a amplitude dos ângulos e classificá-los. A maioria dos alunos conseguiu completar a atividade com sucesso, demonstrando compreensão dos conceitos e autonomia na sua aplicação. De forma a consolidar conteúdos dinamizamos um jogo digital interativo com desafios sobre ângulos, proporções e relações numéricas, promovendo a cooperação entre pares e o reforço lúdico das aprendizagens.

#### a) Álbum ilustrado orelhas de borboleta

De forma a dar continuidade ao tema dos álbuns ilustrados narrativos exploramos o álbum *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar. Começámos por explorar os elementos paratextuais da obra e promovemos uma conversa orientada sobre as expectativas em relação à história. Os alunos mostraram-se muito curiosas e partilharam diversas hipóteses. Alguns alunos referiram que o título “Orelhas de Borboleta” poderia falar de uma personagem diferente, enquanto outras pensaram que poderia ser sobre alguém que se sentia especial e que sofria bullying pelos colegas (Figura 29).

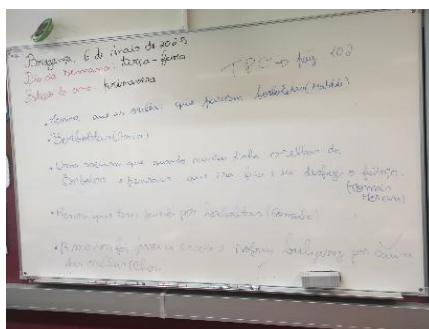


Figura 29- Análise da capa.

A leitura do álbum foi realizada em voz alta, num ambiente de escuta atenta e empática. À medida que a narrativa se desenrolava, os alunos reagiam com comentários e expressões de surpresa, indignação e solidariedade para com a protagonista. Este momento revelou-se muito rico em termos de partilha de emoções e de construção de significado coletivo. Após a leitura,

iniciámos uma conversa sobre experiências pessoais de exclusão, aceitação e respeito. Alguns alunos partilharam momentos em que foram apelidados por colegas ou em que assistiram a situações de desrespeito. Com base nesta conversa, lançámos o desafio de criar um cartaz coletivo com a pergunta: “O que torna cada pessoa especial?”.

Cada aluno escreveu uma palavra ou expressão que considerasse representativa, como “alegre”, “amigo”, “curioso” ou “honesto”. Este cartaz permaneceu exposto na sala, servindo como memória visual dos valores partilhados (Figura 30). Esta atividade evidenciou o poder das palavras na construção do pensamento infantil, permitindo múltiplas interpretações e leituras pessoais que foram enriquecidas pelas ilustrações. A interação entre linguagem e imagem mostrou-se uma via eficaz para promover o crescimento emocional e social das crianças, favorecendo a atribuição de sentido às suas vivências e a construção de uma visão mais consciente sobre si próprias e sobre os outros.

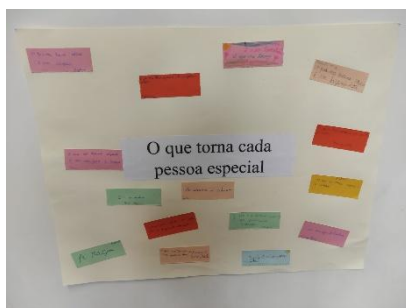


Figura 30- Cartaz o que torna cada pessoa especial

Seguidamente, entregámos a cada aluno o nome de um colega (retirado aleatoriamente de um saco), com a missão de escrever um pequeno poema sobre essa pessoa (Figura 31). O poema deveria seguir uma estrutura rimada AABB e ter entre três a quatro estrofes. Disponibilizámos cartões com sugestões de rimas para apoiar o processo. Os alunos envolveram-se na tarefa com entusiasmo, partilhando entre si ideias e preocupações com a escolha das palavras certas. No final, os poemas foram lidos em voz alta, sem revelar de imediato o nome do colega, promovendo momentos de descoberta, afeto e cumplicidade. Este exercício reforçou a empatia e o olhar atento para o outro, como defende Vidinhas (2015), ao afirmar que “a produção poética a partir das relações interpessoais promove a escuta sensível e o reconhecimento da singularidade do outro” (p. 63).

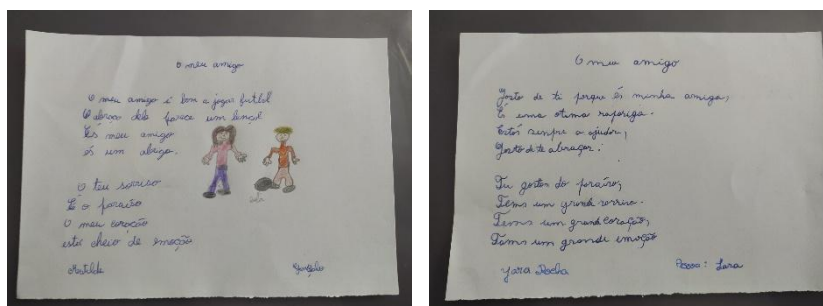


Figura 31- Poemas aos colegas.

Num momento posterior, realizamos uma reflexão sobre a identidade e o papel de cada pessoa na sociedade. Questionamos os alunos sobre “Quem sou eu no mundo?”, incentivando-os a refletirem sobre o que fazem no dia a dia que contribui para o bem comum e como se relacionam com os outros. De seguida, apresentámos o álbum *Espreita pela Janela* de Katerina Gorelix (2021) e exploramos a ideia de que nem sempre tudo é o que parece e que há múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. Os alunos mostraram grande interesse, partilhando as suas interpretações das imagens e as histórias que acreditavam estar por detrás de cada cena.

Depois desta leitura, dividimos a turma em pequenos grupos e distribuámos uma ficha com uma situação do quotidiano (parque, escola, rua ou casa). Cada grupo foi desafiado a discutir como cada pessoa pode contribuir para o bem comum nesse local e, posteriormente, a realizar um desenho criativo que representasse essas ideias. Os alunos trabalharam com entusiasmo, envolvendo-se na tarefa e mostrando grande criatividade nos desenhos. Destacaram-se representações como uma criança a ajudar um colega, um varredor a limpar a rua e uma família a cozinhar em conjunto. Finalizámos o momento com a partilha dos trabalhos em grande grupo, dando oportunidade a cada grupo de apresentar o seu desenho e explicar como cada pessoa contribuía para o bem comum naquele contexto. Os alunos mostraram orgulho nos seus trabalhos e ficaram satisfeitas com o resultado.

Num momento subsequente realizamos uma conversa, retomando os trabalhos realizados nos dias anteriores, em particular os autorretratos ilustrados. Este momento de diálogo serviu para reforçar a ligação entre as produções individuais e a reflexão sobre a identidade e os sentimentos de cada aluno. De seguida desafiamos-los a refletirem sobre as personagens que tinham desenhado, questionando-os sobre “Como era a personagem que desenhaste? Que mensagem querias transmitir ao mundo?”. Este momento de reflexão permitiu-lhes organizar ideias e projetar as suas personagens de forma mais estruturada.

Alguns alunos partilharam que as suas personagens “gostam de ajudar os outros” (C44), “são amigas e gostam de partilhar brinquedos” (C48) ou que “não têm medo de nada e gostam de aventuras” (C55). Outros referiram que a sua personagem “é corajosa e ajuda sempre os amigos” (C50), “tem superpoderes para salvar quem precisa” (C54) ou que “adora desenhar e sonha ser artista” (C52). Estas partilhas mostraram a diversidade de perspetivas e interesses dos alunos e contribuíram para a construção coletiva de significados em torno da identidade e das qualidades pessoais.

De imediato, propusemos aos alunos a planificação e redação de uma história curta com o mote: “Se eu fosse uma personagem de um álbum ilustrado, quem seria eu?” (Figura 32). Esta atividade permitiu aos alunos dar asas à imaginação, criando personagens com nomes, características físicas e emocionais, ações do quotidiano e detalhes sobre como tratam os outros e o que as torna especiais.

A turma envolveu-se com grande entusiasmo nesta tarefa. Alguns alunos demonstraram facilidade na planificação e na escrita, enquanto outros necessitaram de apoio para estruturar as ideias e organizar o texto. Ainda assim, todos participaram de forma ativa, partilhando entre si sugestões e ideias para tornar as histórias mais ricas e criativas. Esta proposta permitiu explorar a identidade através da ficção, tal como defende Rodrigues (2009), ao afirmar que “a criação narrativa a partir do eu potencia o desenvolvimento da autoestima e da consciência crítica” (p. 5).

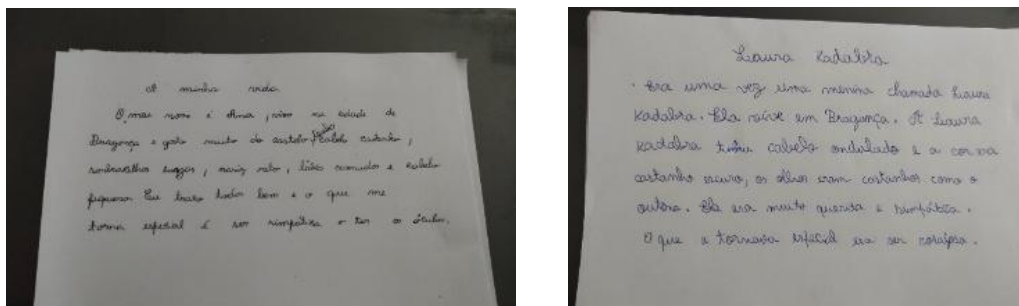


Figura 32- Texto sobre eles.

### 3. Álbum coletivo

Numa conversa em grande grupo surgiu a oportunidade de criar um álbum ilustrado da turma. Neste sentido, realizámos atividades centradas na criação de um álbum ilustrado coletivo, como culminar de um percurso de descoberta da identidade, da empatia e do sentido de comunidade. Esta proposta visou integrar os saberes, sentimentos e produções desenvolvidos nas semanas anteriores, através de uma experiência colaborativa que desse visibilidade à voz e à criatividade de cada aluno. Como refere Vidinhas (2015), “o álbum ilustrado contemporâneo é um objeto artístico complexo que convida à construção de sentidos, exigindo uma leitura sensível e participada por parte do leitor” (p. 31), o que reforça o seu potencial educativo como mediador de expressão pessoal e coletiva.

Iniciámos as atividades com a apresentação do desafio à turma: construir um álbum ilustrado original, com texto e imagem, que fosse produto da imaginação e da colaboração de todos. Para inspirar o grupo, disponibilizámos quatro álbuns com características distintas – *Gosto de ti quase sempre* de Anna Llenas (2020), *O monstro das cores* de Anna Llenas (2017), *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguilar (2011) e *Medo de quê?* de Rodrigo Abreu (2016), promovendo a observação comparada de formatos, estilos visuais, organização narrativa e efeitos gráficos. Os alunos manusearam os livros livremente e participaram numa conversa orientada sobre os aspetos que mais apreciavam. Através de votação, decidiram em conjunto que o seu álbum teria um formato pop-up, revelando uma forte apropriação do processo criativo. Esta autonomia na escolha está de acordo com o defendido por Martins et al. (2017),

no PASEO, quando referem que “é essencial escutar os alunos, respeitar os seus interesses e envolver as suas ideias nas práticas de sala” (p. 14).

Dando início ao processo criativo, construímos em grande grupo uma tabela com quatro categorias: personagens, espaço, tempo e problema/desafio. Para estimular a imaginação, disponibilizámos cartões com sugestões variadas para cada categoria, que os alunos foram sorteando de forma aleatória. À medida que os elementos iam sendo revelados, colávamo-los no quadro, organizando visualmente os contributos. Este momento gerou grande entusiasmo e participação ativa. Como refere Florindo (2012), “a construção coletiva da narrativa permite integrar diferentes vozes e perspetivas, promovendo o sentido de pertença e a escuta mútua” (p. 38).

Com base nos elementos sorteados, delineámos em conjunto o enredo da história. Os alunos sugeriram ideias, negociaram detalhes e votaram nas propostas mais representativas, até chegarem a um consenso. A narrativa girava em torno de um avô que, ao perder algo importante, embarca numa viagem simbólica, durante a qual encontra várias personagens que o ajudam a lembrar-se do que realmente importa. Após esta construção inicial, a turma votou no título da obra: *O avô que perdeu algo importante*. Esta construção colaborativa de enredo revelou-se particularmente significativa, uma vez que promoveu o desenvolvimento da consciência narrativa dos alunos, incentivando-os a estruturar ideias, a construir sentido coletivo e a articular diferentes perspetivas. Além disso, este processo favoreceu competências socioemocionais, como a escuta ativa, o respeito pelas ideias dos colegas e a empatia, essenciais para a convivência democrática e o trabalho em grupo.

Para a realização do álbum, formaram-se quatro grupos com funções distintas: o Grupo 1 ficou responsável pela escrita da primeira parte da história; o Grupo 2 trabalhou o desenvolvimento da capa; o Grupo 3 ficou encarregado da contracapa; e o Grupo 4 ilustrou os elementos gráficos das páginas principais. A divisão de tarefas teve em conta os interesses e as competências de cada aluno, promovendo o equilíbrio entre colaboração e responsabilidade individual. Como sublinha Vidinhas (2015), “os projetos coletivos que partem da voz dos alunos promovem o envolvimento afetivo e o sentido de autoria” (p. 70).



Figura 33- Realização das partes do álbum.

As diferentes fases do álbum foram organizadas em grupos de trabalho, respeitando os interesses e as competências dos alunos (Figura 33). Durante os momentos de trabalho, circularam entre grupos momentos de escuta, negociação e entreajuda. Os alunos debateram ideias, corrigiram-se mutuamente e envolveram-se com empenho na concretização das suas partes. A meio da semana, reunimos os grupos e cada um leu ao grande grupo a parte da narrativa que lhe competia. Este momento permitiu a revisão coletiva do texto, com foco na coesão e coerência da narrativa. Os alunos propuseram alterações, clarificaram sequências e reorganizaram passagens, demonstrando progressiva consciência do processo de escrita. Como refere Oliveira (2017), “a revisão textual em contexto colaborativo desenvolve competências de pensamento crítico, argumentação e escuta ativa” (p. 52). Como se observa na Figura 34, a construção do álbum coletivo evidenciou a articulação entre escrita, ilustração e colaboração, resultando numa produção final significativa para o grupo.



Figura 34- Construção do álbum.

Num momento subsequente, os alunos realizaram a capa e a contracapa, bem como as ilustrações das páginas do álbum. Colaboraram na redação do texto de contracapa, refletindo sobre o enredo e selecionando frases que sintetizassem a mensagem da história. Com o apoio do quadro, foram ajustando a escrita até chegarem a um texto coeso e expressivo. Posteriormente, cada grupo montou as suas páginas, colando os textos e as ilustrações em suporte rígido, com atenção à organização visual e à legibilidade. Este momento mobilizou aprendizagens técnicas, linguísticas e estéticas, num contexto de expressão partilhada. Como afirma Rodrigues (2009), “o álbum ilustrado é uma forma de arte colaborativa entre texto, imagem e leitor, que exige envolvimento intelectual e emocional” (p. 5).

Como momento de valorização do trabalho, promovemos a apresentação do álbum à turma. Cada grupo explicou o processo de criação da sua parte, destacando as dificuldades,

aprendizagens e momentos preferidos. Os colegas escutaram com atenção e aplaudiram cada partilha. Este momento final revelou orgulho, pertença e sentido de realização coletiva. Como refere Rodrigues (2009), “a produção de um objeto literário coletivo reforça nos alunos a consciência de si enquanto autores, leitores e membros de uma comunidade de sentido” (p. 6).

Esta experiência demonstrou o potencial transformador do álbum ilustrado enquanto objeto pedagógico. Ao envolver os alunos em todas as fases de criação – da conceção à materialização, promoveu-se o desenvolvimento de competências linguísticas, artísticas, sociais e emocionais, numa lógica de aprendizagem ativa, partilhada e situada. Como defende Ribeiro (2017), “as crianças devem ser envolvidas em práticas educativas significativas, nas quais participem ativamente e sejam valorizadas as suas produções, opiniões e interpretações” (p. 63), o que reforça a importância de propostas que promovam a autoria, a cooperação e a reflexão crítica.



## 5. Considerações Finais

A presente investigação permitiu-nos compreender, de forma aprofundada, o contributo que os álbuns ilustrados narrativos podem ter na construção da identidade da criança, na perceção das relações interpessoais e na leitura simbólica do mundo que as rodeia. A partir das experiências desenvolvidas nos diferentes contextos educativos, creche, EPE e 1.º CEB, verificamos que a articulação entre texto e imagem, característica fundamental do álbum ilustrado, constitui um instrumento importante na promoção do pensamento crítico e da expressão individual das crianças.

Partimos do pressuposto teórico que a construção da visão de mundo por parte das crianças é um processo gradual, relacional e simbólico, profundamente marcado pelas suas vivências emocionais, cognitivas e sociais (Vygotsky, 1991; Strouse & Ganea, 2021). Neste percurso, os álbuns ilustrados narrativos assumem-se como mediadores centrais na relação da criança com o conhecimento, com os outros e consigo própria. A conjugação entre texto e imagem numa narrativa interdependente favorece não apenas o desenvolvimento da literacia textual e visual (Nikolajeva & Scott, 2006), mas também a construção de representações sobre o “eu”, os outros e o mundo envolvente (Rodrigues, 2019; Morgado, 2019). Estas obras proporcionam à criança experiências estéticas e narrativas que convocam diferentes linguagens e sentidos, funcionando como ferramentas privilegiadas de reflexão simbólica, desenvolvimento identitário e abertura à diversidade (Botelho & Rudman, 2009; Arizpe et al., 2014).

Ao longo da intervenção, constatamos que o contacto continuado com os álbuns ilustrados narrativos se revelou particularmente significativo na forma como as crianças expressaram as suas emoções, refletiram sobre as suas vivências e reconheceram diferentes realidades sociais e culturais. Tal como referem Silva et al. (2016), a leitura partilhada de um álbum ilustrado constitui “um espaço de interação e partilha, onde se promovem aprendizagens e se fortalecem laços afetivos” (p. 66). Neste sentido, a leitura partilhada, ancorada na escuta e no diálogo, favoreceu o desenvolvimento de uma visão mais integrada de si próprias, dos outros e do mundo envolvente (Cremin et al., 2014).

A abordagem dos objetivos definidos revelou-se coerente e consistente ao longo do trabalho. A análise das interações geradas durante a exploração dos álbuns permitiu perceber que estes funcionam como espelhos simbólicos através dos quais as crianças projetam emoções, medos, desejos e memórias, contribuindo para a construção de uma consciência mais elaborada do “eu”. Paralelamente, as temáticas abordadas nas obras suscitaram reflexões profundas sobre o outro, favorecendo a empatia, o respeito, a partilha e o sentimento de pertença (Strouse & Ganea, 2021; Rollo et al., 2017). Como salienta Oliveira (2017), os álbuns ilustrados narrativos podem “estimular a criança a interpretar e a expressar-se, sendo uma

ferramenta poderosa de construção da identidade e da leitura do mundo” (p. 36). Neste processo, a mediação pedagógica emergiu como fator determinante: foi a intencionalidade do adulto, na forma como conduz a leitura, interpela, escuta e valoriza as interpretações das crianças, que potenciou a emergência do pensamento crítico, da análise e da inferência.

A relevância dos instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente a observação participante, o registo em diário de bordo, a análise das verbalizações espontâneas e das produções gráficas, revelou-se decisiva para aceder ao universo simbólico das crianças. A triangulação dos dados permitiu uma análise mais rigorosa e sensível dos significados atribuídos às histórias e personagens, contribuindo para uma compreensão mais rica e fundamentada do impacto das práticas desenvolvidas. Esta abordagem metodológica, sustentada numa perspetiva de investigação qualitativa e interpretativa, revelou-se eficaz na valorização da voz das crianças e na interpretação das suas experiências de leitura.

Com base nas experiências de mediação pedagógica realizadas, reconhecemos que a criança constrói significados de forma ativa, interpretando e ressignificando o mundo à sua volta. Esta capacidade de atribuir sentido está intimamente relacionada com as oportunidades educativas que lhe são proporcionadas. Segundo Silva et al (2016), “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (p. 10). Neste sentido, ao proporcionar momentos de leitura partilhada com intencionalidade educativa, o educador assume um papel transformador, contribuindo para a criação de contextos de confiança, de escuta e de valorização das múltiplas formas de expressão infantil.

Além disso, a leitura de álbuns ilustrados narrativos potenciou o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente no domínio da linguagem oral, da capacidade de interpretar diferentes signos, de construir inferências e de estabelecer conexões entre texto, imagem e realidade. Observamos, ao longo da intervenção, um progressivo interesse das crianças pelas estruturas narrativas, pela composição visual das ilustrações e pelas ambiguidades interpretativas. Em diversos momentos, emergiram reações de identificação com as personagens ou com as situações apresentadas, levando à evocação de vivências pessoais e promovendo processos de autorreflexão. Como refere Rodrigues (2019), o álbum ilustrado constitui “um espaço de encontro entre linguagens, oferecendo múltiplas possibilidades de leitura e interpretação” (p. 3). Assim, torna-se evidente que este género literário, quando explorado de forma intencional e sensível, contribui para o desenvolvimento de competências relacionais e socioemocionais, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro, questionar o mundo, construir hipóteses e criar sentidos próprios.

Reconhecemos, naturalmente, algumas limitações no decorrer da prática, designadamente ao nível do tempo disponível para o aprofundamento das leituras, da

planificação de propostas integradas e da seleção criteriosa de obras que dialogassem de forma direta com os interesses e contextos das crianças. A diversidade dos grupos, os ritmos distintos de desenvolvimento e os desafios da gestão do quotidiano exigiram constante adaptação, nem sempre compatível com a continuidade desejada. Ainda assim, os contributos recolhidos ao longo da intervenção foram substanciais, permitindo-nos consolidar uma prática educativa mais crítica, sensível e fundamentada.

Esta investigação reforçou igualmente a importância de conceber a criança como sujeito ativo e competente no processo educativo. O seu olhar sobre o “eu”, sobre os outros e sobre o mundo não é imitativo, mas criativo, reflexivo e interpretativo. Os álbuns ilustrados narrativos revelaram-se, neste contexto, ferramentas particularmente eficazes para despertar a imaginação, a inferência, a capacidade de simbolizar e de comunicar através múltiplas linguagens. Através das leituras partilhadas, as crianças expressaram inquietações, afetos, medos e desejos, trazendo para o espaço coletivo vivências íntimas e subjetivas. Esta dinâmica confirma que a leitura vai muito além da decifração de palavras: é um processo de construção partilhada de sentidos: sentidos múltiplos, abertos e negociados entre leitor, texto e imagem.

A leitura de álbuns ilustrados narrativos, quando integrada em ambientes educativos acolhedores, assente numa escuta ativa e numa mediação sensível, revelou-se também uma via privilegiada para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente. As crianças demonstraram entusiasmo pelos livros, interesse pelas palavras, curiosidade pelas imagens e respeito pelo álbum ilustrado. Foram registados momentos de metacognição espontânea, em que antecipavam enredos, formulavam hipóteses, estabeleciam relações com experiências anteriores ou reformulavam interpretações após escutar os colegas. Estes episódios ilustram bem a profundidade e a complexidade das aprendizagens que a leitura mediada pode proporcionar.

Concluimos, assim, que os álbuns ilustrados narrativos, quando integrados numa abordagem pedagógica intencional, reflexiva e mediada com sensibilidade, constituem instrumentos com elevado potencial educativo, contribuindo para o desenvolvimento da identidade, da empatia, do pensamento crítico e da consciência estética das crianças. A leitura mediada assume-se, deste modo, como uma prática transformadora, onde se cruzam afetos, linguagens e saberes, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, de pensamento e de expressão. Este estudo representou, por isso, um marco importante na construção da nossa identidade profissional, permitindo-nos aprofundar o conhecimento sobre o valor formativo da literatura para a infância e sobre o papel do educador como mediador de experiências significativas e transformadoras de leitura.



## Referências Bibliográficas

- Aguilar, L. (2008). *Orelhas de borboleta* (ilust. André Neves). Kalandraka.
- Alvarenga, E. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. A4 Disenõs.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2015). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts* (2nd ed.). Routledge
- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. M. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The Arrival*. Bloomsbury Academic.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2016). *Pensar a cidadania hoje através da educação literária*. In Cadernos de Educação Literária.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e leitura literária: Um percurso de iniciação*. Porto: Edições Asa.
- Bird, E., & Yokota, J. (2017). *Picturebooks and illustrated books*. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks*.
- Brinchmann, E. I., Røe-Indregård, H., Karlsen, J., Schaubert, S. K., & Hagtvet, B. E. (2023). The linguistic complexity of adult and child contextualized and decontextualized talk. *Child Development, 94*(5), 1368–1380. <https://doi.org/10.1111/cdev.13932>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*.
- Carle, E. (2015). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Psicosoma.
- Chen, H., Lyu, D., & Zhu, L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*.

- Costa, A.P., Moreira, A., Sá, P. (coords.). (2021). Reflexões em torno de metodologias de Investigação: análise de dados. UA Editora.
- Crawford, P. A., Roberts, S. K., & Lacina, J. (2024). Picturebooks and Young Children: Potential, Power, and Practices. *Early Childhood Education Journal*.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. Routledge, Taylor & Francis.
- Cros, C. (2012). *O arenque fumado* (ilust. André da Loba). Bruaá.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.
- Deliman, A., Robertson, M., & Turner, R. (2024). *Combining Social–Emotional Learning Competencies and Contemporary Concerns Picturebooks to Foster Early Literacy Practices: An Interdisciplinary Approach*.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). *Reading other minds: Effects of literature on empathy*.
- Douzou, O. (2000). *Loup*. Éditions du Ro
- Fernandes, S. (2019). Prática de Ensino Supervisionada – Álbum ilustrado como recurso expressivo de integração curricular. Escola Superior de Educação.
- Ferreira, S., Sanches, A., & Teixeira, C. (2022). *A leitura literária e as competências de comunicação e imaginação*. Revista Portuguesa de Educação.
- Flores, M. A. & Silva, A. M. (2019). *Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação*. Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa.
- Florindo, C. (2012). *O Álbum Narrativo de Potencial Receção Infantil: Uma Nova Forma de Edição*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Gomes, A., Cavacas, F. (1991). Guia do professor de língua portuguesa: O acto de ler. Técnicas de leitura. I Vol. Fundação Gulbenkian.
- Gómez-Díaz, R., & Delgado, P. (2019). Mediadores de lectura en la era digital: funciones, competencias y formación. *Revista Complutense de Educación*.
- Gorelik, K. (2021). *Espreita pela janela*. The Poets and Dragons Society.
- Guerreiro, C. (2020). Álbum ilustrado, narrativa e desenvolvimento infantil: contributos para a construção do pensamento simbólico. *Revista Infância e Educação*.

- Guerreiro, C., Ferreira, L. (2020). *Á flor dos livros: a literatura na educação emocional infantil*. V Encontro Internacional de Formação na Docência – Livro de Atas. Instituto Politécnico de Bragança.
- Hidalgo Rodríguez, M. C. (2015). *The Interaction between Text and Image in Picturebooks. Analysis of Story Books Published in Spain today*.
- ICSTE-IUL. (2016). *Ética na Investigação: Melhores práticas, melhor. Ciência*. ISCTE-IUL.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). *Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children’s Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension*
- Llenas, A. (2020). *Gosto de ti quase sempre*. Porto Editora
- Mata, L. (2008). *Didática da leitura: da teoria à prática*. Porto: Porto Editora.
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, I., Folque, M. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, C. (2016). *Educação Literária do livro O Livro d Tila de Matilde Rosa Araújo: Implementação das Metas Curriculares do Português no 1.º ano do 1.º CEB*. Escola superior de educadores de infância Maria Ulrich.
- Martins, et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2008). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- McGillis, R. (2011). *Voices of the other: Children’s literature and the postcolonial* Mesquita, C. (2020). *Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos*. Cadernos de Educação de Infância.
- Mesquita, C. (2020). *Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos*. Cadernos de Educação de Infância, (120).
- Micaelo, M. (2010). *O segredo do Sol e da Lua*. Campo das Letras.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano Matemática | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano Português | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano Estudo do Meio | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Morgado, M. (2019). *Mediação intercultural com álbuns ilustrados*. Centro de estudos de comunicação e sociedade.
- Moreira, A., Sá, P., Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (vol.1). UA editora.
- Mroziewicz, E. (2016). *Chi è che fa...?* Orecchio Acerbo.
- Neves, J. S., Mata, J. T. D., Martins, M. O., Lopes, M. Â. (2024). *Contextos e práticas de mediação da leitura em Portugal*.
- Nikolajeva, M. (2019). *Reading for learning: Cognitive approaches to children’s literature* (2nd ed.). John Benjamins.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nikolajeva, M., Scott, C. *The Dynamics of Picturebook Communication*. Children's Literature in Education 31
- Nunes, M., & Santos, J. (2020). O papel da biblioteca escolar na formação de leitores críticos e reflexivos. *Revista Educação e Leitura*.
- Oliveira, A. (2017). O impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos. Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança*. Porto Editora.
- Pinto, B. (2013). *Álbum Narrativo Digital: uma nova forma de edição*. Universidade do Poro-Faculdade de Engenharia.
- Ramos, A. M. (2007). O álbum narrativo: Formas e funções em textos para a infância. Caminho.
- Ribeiro, C. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Rodrigues, C. (2019). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Casa da Leitura.

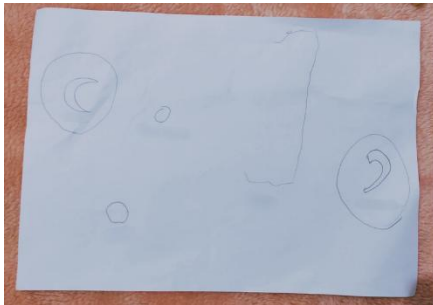
- Rollo, D., Longobardi, E., Spataro, P., & Sulla, F. (2017). *The Construction of Self in Relationships: Narratives and References to Mental States during Picture-Book Reading*.
- Sierra-Batista, G. S. (2024). Mediação de leitura: A importância da reflexão sobre a prática. *Revista Bibliomar*.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sinamo, J., Panjaitan, L., & Butar Butar, M. (2024). *Building Children's Social Skills Through Picture Story Books*. JURNAL TALITAKUM.
- Sipe, L. R. (2008) *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Strouse, G. , & Ganea, P. (2021). The effect of object similarity and alignment of examples on children's learning and transfer from picture books. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105041.
- Strouse, G., Nyhout, A. & Ganea, P. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Universitu of Shouth Dakota; University of Toronto*.
- Ferreira, A., Sanches, A., Teixeira, C. (2022). *Da leitura literária (de livros para a infância) à educação em valores*. In Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes (Eds.). VI Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico.
- Vidinhas, C. (2015). *Rotator: O álbum ilustrado infantil digital, uma nova forma de criar narrativas visuais*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Williamson, J., Hedges, H., & Jesson, R. (2023). *Storybook reading: Literacy and teacher knowledge in early childhood education*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0).
- Williamson, J., Hedges, H., & Jesson, R. (2023). *Storybook reading: Literacy and teacher knowledge in early childhood education*. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Wu, Y., Chen, S., Wang, X., & Qiao, P. (2025). *Teacher-child talk in shared-book reading with preschoolers: Linkages between teacher questioning and child responsiveness*. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01830-6>

Yeo, C., Chew, F., & Hutagalung, F. (2024). *The mediating role of preschoolers' reading attitude on the relationship between parent-child interaction in language and literacy activities and English phonological awareness among private preschoolers. Johor.*

Zilberman, R., & Cademartori, L. (2016). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. Ática.*

## Anexos

### Anexo A – Representações da lua



Várias formas da Lua



Desenho da Lua

### Anexo B – Registo fotográfico das sombras dos animais.



Sombra dos animais



Pintura dos animais

### Anexo C – Jogo quem sou eu



As crianças duas a duas, foram ao centro tentar adivinhar qual o animal que estava na cabeça.

### Anexo D- Experiência da casa escura

Num momento levamos uma casa com um telhado fechado com o objetivo de descobrir qual a melhor cortina para escurecer o quarto.



Casa escura



Exploração da janela n.º 2



Exploração da janela n.º 3



Exploração da janela n.º 1



### Anexo E- Preparação da massa para os bonecos



Adicionar e mexer os ingredientes.



Massa colorida.



### Anexo F- Cartaz com a receita



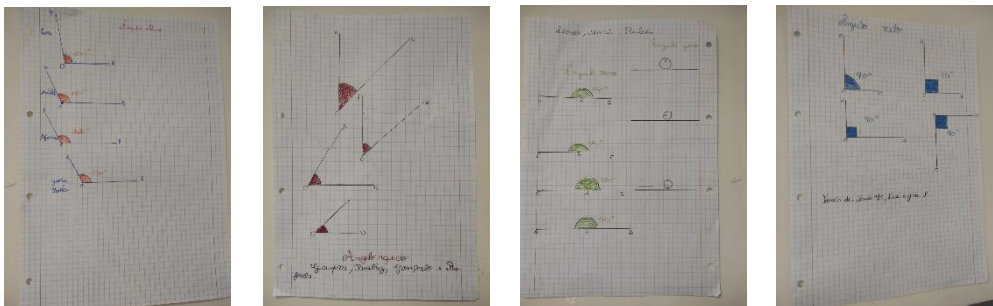
Ao longo da explicação das crianças à turma, foram colocando a quantidade de cada ingrediente que utilizaram e dos utensílios necessários.

### Anexo G – Tabela das questões das crianças sobre a língua falada

| Nome          | Quantas vezes já visitaste outro país? | Quantas línguas sabes falar? | Quantos elementos da tua família vivem no estrangeiro? |
|---------------|--|------------------------------|--|
| Afonso        | 3                                      | 2                            | 2  |
| Bianchi       | 1                                      | 2                            | 2  |
| Clara         | 4                                      | 3                            | 0  |
| Guiguar       | 1                                      | 3                            | 0  |
| Genesio       | 3                                      | 4                            | 7  |
| Lara Faria    | 2                                      | 3                            | 7  |
| Lara Rocha    |  |                              |  |
| Lara          | 1                                      | 2                            | 0  |
| Leonar        | 1                                      | 3                            | 1  |
| Maria Clara   | 1                                      | 2                            | 0  |
| Manilde       | 1                                      | 2                            | 0  |
| Rafaela       | 2                                      | 3                            | 8  |
| Ribeiro       | 1                                      | 3                            | 5  |
| Tomás Moreira | 1                                      | 3                            | 8  |
| Tomás Vão     | 1                                      | 2                            | 0  |

Tabela para a recolha de dados.

### Anexo H – Tipos de ângulos



Construção de vários tipos de ângulos feito pelos 4 grupos

### Anexo I – Jogo no JCLIC

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
| <p>ÂNGULO RASO</p>                | <p>8 x 10 = 300</p>                                       | <p>Um ângulo... chama-se Agudo.</p>                               |
| <p>ÂNGULO OBTUSO</p>              | <p>5 x 1000 = 80</p>                                      | <p>Um ângulo com exatamente 90º chama-se...</p>                   |
| <p>ÂNGULO AGUDO</p>               | <p>3 x 100 = 700</p>                                      | <p>Um ângulo que corresponde a uma volta completa chama-se...</p> |
| <p>ÂNGULO RETO</p>                | <p>7 x 100 = 5000</p>                                     |   |
| <p>Ângulo Raso - 180°</p>         | <p>Como se chama um ângulo com menos de 90°?</p>          | <p>Quanto é 36 x 100?</p>   |
| <p>Ângulo Obtuso - 90° a 180°</p> | <p>Um ângulo com 180° chama-se?</p>                       | <p>Qual o resultado de 50 x 10000?</p>                            |
| <p>Ângulo Agudo - 0° a 90°</p>    | <p>Como se chama um ângulo com 90°?</p>                   | <p>Se 7 x 100 é 700, quanto é 700 x 100?</p>                      |
| <p>Ângulo Raso - 90°</p>          | <p>Eu tenho 120° de amplitude como me chamo?</p>          | <p>Quanto é 80 x 100?</p>   |
| <p>Ângulo Ciso - 180°</p>         | <p>Eu chamo-me ângulo giro, qual é a minha amplitude?</p> | <p>Se 30 x 100 = 3000, quanto é 60 x 100?</p>                     |

Jogo de consolidação de conteúdos