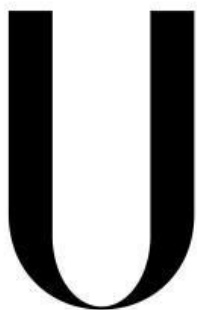


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**PERCEÇÃO DOS EDUCADORES SOBRE AS POTENCIALIDADES
DO LIVRO DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA**

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ana Margarida Gonçalves Martins Gabriel Mourato

**Tese orientada pela Professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho
Especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor**

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PERCEÇÃO DOS EDUCADORES SOBRE AS POTENCIALIDADES
DO LIVRO DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ana Margarida Gonçalves Martins Gabriel Mourato

**Tese orientada pela Professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho
Especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor**

Júri:

Presidente:

- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria de São Luís de Vasconcelos Fonseca e Castro Schoner, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

- Doutora Maria de Lourdes Estorninho Neves da Mata, Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida;

- Doutora Otilia da Encarnação Costa e Sousa, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;

- Doutora Maria Violante Carraço Ferreira Canejo Pereira de Magalhães, Equiparada Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação João de Deus;

- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

- Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora

Agradecimentos

Agradeço à minha família. As bases familiares são uma referência estruturante. Tenho vivências puras de afeto que me adoçam, exemplos de resiliência e de luta pela vida que me impelem para o desafio, tenho memórias de longas conversas com uma tia, carinhosamente chamada de *mulher árvore*, a qual me mostrou valores da vida e do ser humano bem como a destreza de lidar com serenidade nas piores das intempéries. Agradeço aos meus quinze primos maternos a alegria de brincar, as folias, os teatros, os jogos, as leituras e as histórias que me permitiram ser criança e usufruir do sentimento de crescer com humor e muita cumplicidade. A ligação à infância e os pilares que foram ganhando consistência permitem-me, sem dúvida, uma forma tranquila e criativa de lidar com o desafio.

Agradeço aos meus pais pela perseverança, pela aposta na qualidade que sempre fizeram na minha educação, mesmo com esforço familiar. À minha mãe agradeço-lhe o facto de acreditar em mim, nas minhas competências, e me dar força nesse sentido. A sua presença carinhosa, envolvente e apoiante acompanhou-me em todos os momentos. Agradeço-lhe os exemplos de resolução de desafios e a ágil capacidade de encontrar mil meios alternativos para poder dar uma resposta, exemplos que me deram ferramentas de resiliência e de confronto destemido com os reptos da vida. Agradeço ao meu pai por ainda hoje a sua voz ecoar dentro de mim com as histórias que me contava, as canções de embalar que compunha, os poemas que me dedicava. Agradeço-lhe pela forma como sempre encheu a casa de livros, como os cheira, acaricia e devora. Sinto que transporto em mim esse prazer associado a estas vivências.

Ao Jorge, meu marido, agradeço a leitura que faz da vida, a forma como serenamente se liga ao prazer e ao estar, estar no sentido da presença sensorial e física,

estar em pleno, parar para estar. A ligação a todos os momentos, inclusivamente a este trabalho implica o estar de corpo e alma, implica abstrair-nos do mundo e ter a capacidade de estar connosco em paz. Agradeço-lhe também toda a ajuda que me foi dada principalmente no acompanhamento final deste trabalho. Os pormenores que nos assaltam a porta da ansiedade foram colmatados, sem dúvida, com o seu apoio.

À Joana, minha filha, agradeço a sua capacidade de amar, a forma como me abraça e diz palavras doces foram o maior bálsamo nos dias de maior azáfama. Foi ela que desde sempre acordou nos livros, nas leituras que fazemos principalmente antes de dormir, aspetos inimagináveis, apontamentos que estavam adormecidos ao meu olhar e que ganharam sentido nas suas interpretações perspicazes e ternas. Sentidos que me despertam ainda mais para este campo da literatura para a infância.

Agradeço à Dra Teresa Sá pelo respeito e carinho que sempre demonstrou pelo meu trabalho no campo da literatura para a infância. Agradeço-lhe por todo o seu acompanhamento sapiente na compreensão do desenvolvimento humano e da sua sensibilidade face ao potencial do livro de literatura para a infância neste domínio. As leituras que fizemos a par e as reflexões que daí emergiram permitem-me ter referências muito concretas e construtivas daquilo que considero ser um caminho contínuo de aprendizagens. A Dr^a Teresa Sá foi uma das impulsionadoras deste doutoramento, agradeço-lhe também por isso.

À Professora Doutora Carolina Carvalho por me ter orientado para a concretização deste objetivo e se ter disponibilizado para me auxiliar nas diferentes etapas do processo, compreendendo desde o início os circuitos atarefados de uma trabalhadora estudante. A capacidade de (re)tecer caminhos e de ir encontrando novos trilhos com clareza foi algo que retive, durante a sua orientação, com muito respeito.

À Professora Doutora Mine Durmusoglü e colaboradores, da universidade de Ankara, por terem dado autorização e terem disponibilizado o instrumento de investigação posteriormente adaptado para esta investigação.

À Associação de Proteção à Infância da Ajuda onde foi desenvolvido o estudo piloto dos questionários e onde emergiu uma disponibilidade imediata, por parte das educadoras, para a sua apreciação.

À Escola Superior de Educação de Lisboa; à Associação de Profissionais de Educação de Infância, às bibliotecas a nível nacional e a todos os jardins de infância por me terem ajudado no momento de aplicação do questionário.

Agradeço a todos os educadores de infância que colaboraram neste estudo e que se prontificaram para responder aos questionários.

Agradeço a disponibilidade das especialistas em literatura para a infância entrevistadas. Agradeço-lhes a forma eloquente e terna como se referiram ao livro para a infância, as analogias poéticas com que abraçaram este recurso tão rico. A forma como se envolveram na entrevista e como de algum modo deixaram a palavra fluir tornou o momento muito enriquecedor e produtivo.

Agradeço à Professora Doutora Gilda Soromenho pelo apoio prestado de forma paciente, cuidada e atenta. A forma prestável e disponível como me acolheu, a sua segurança e serenidade, permitiram-me acompanhar o desenvolvimento dos diferentes procedimentos com um sentimento de competência.

Agradeço ao João Santos, pela sua disponibilidade e apoio no acompanhamento da análise estatística bem como à forma serena e clara como sempre me explicou os procedimentos a adotar em diferentes momentos da análise quantitativa.

Agradeço, por fim, a todos os que me foram acompanhando e dando alento durante o percurso, muitas vezes solitário, do doutoramento.

RESUMO

A literatura para a infância, designadamente os livros com narrativa pictórica e textual, é merecedora de um destaque consciente de todo o seu potencial em termos de desenvolvimento infantil e aprendizagem. O objetivo desta tese é conhecer as percepções dos educadores de infância sobre o potencial do livro de literatura para a infância e os critérios de seleção que utilizam para escolher esse mesmo recurso, permitindo identificar as dimensões sobre as quais assenta a sua percepção e se estas variam consoante as componentes do próprio livro (grafismo, ilustração, narrativa e suporte) bem como em função do sentimento de competência face ao uso da Literatura para a Infância, da idade, dos anos de serviço e da formação que tiveram em Literatura para a Infância. Esta investigação constituiu-se em dois estudos. O Estudo 1, vertente de estudo quantitativa, teve como base a construção e aplicação de dois questionários a educadores de infância. O Estudo 2, vertente qualitativa, foi desenvolvido através da realização de entrevistas semi estruturadas a especialistas na área de Literatura para a Infância. No Estudo 1 participaram 270 educadores de infância onde 92% já tinha tido formação em Literatura para a Infância, a maioria em contexto de licenciatura. Os resultados do Estudo 1 revelam três grandes áreas do desenvolvimento associadas ao potencial da literatura para a infância: Área socio-afetiva, motora e cognitiva e quatro critérios de seleção destacados: suporte, a ilustração, o grafismo e as referências extra livro, no entanto, com diferenças mediante os anos de serviço, o sentimento de competência face ao uso da literatura para a infância e a formação que tiveram nesta área. No estudo 2 encontraram-se registos reveladores da pertinência da literatura para a infância no desenvolvimento infantil bem como diferentes critérios de seleção de literatura para a infância..

Palavras chave: Desenvolvimento infantil e aprendizagem, educadores de infância, literatura para a infância.

ABSTRACT

Children's literature, particularly the books with pictorial and textual narrative, is worthy of a conscious highlight its full potential in terms of child development and learning. The objective of this thesis is to understand the perceptions of kindergarten teachers about literature book's potential for children and the selection criteria they use to choose this same feature, allowing to identify the dimensions on which its perception and these vary depending on the book components (graphics, illustration, narrative and support) as well as due to the feeling of racing against the use of Literature for Children, age, years of service and training they had in Literature for Children. This research consisted of two studies. Study 1, quantitative study shed, was based on the construction and application of two questionnaires to childhood educators. Study 2, qualitative aspects, was developed by conducting semi structured interviews with experts in the field of Children's Literature. In Study 1 have participated 270 kindergarten teachers which 92% had already training in Literature for Children, most in context of degree. The Study 1 results reveal three major areas of development associated with the literature of the potential for childhood: socio-affective area, motor and cognitive. And four outstanding selection criteria: support, illustration, graphics and the extra reference book, however with differences by years of service, the feeling of competence using children's literature and the formation they receive in this area. In study 2 was found records revealing the relevance of children's literature in the child development as well as children's literature selection criteria.

Key words: children's learning and development, kindergartners, Children's literature.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xvii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	xviii
PARTE I	
INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Motivação pessoal, pertinência e contextualização do estudo.....	1
1.2 Problema de investigação (objetivos e questões de investigação).....	7
1.3 Breve clarificação de termos.....	8
PARTE II	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I	
O JARDIM DE INFÂNCIA E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	12
1.1 O desenvolvimento da criança em contexto de Jardim de Infância	12
1.2 Desenvolvimento infantil presente nas orientações curriculares para a educação pré-escolar no Jardim de Infância	18
CAPÍTULO II	
A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E AS SUAS POTENCIALIDADES.....	24
2.1 Livro infantil, literatura infantil, literatura para a infância e literatura infanto – juvenil.....	24
2.2 Distinção entre os diversos géneros literários.....	33

2.3 A estrutura e as componentes da Literatura para a Infância.....	35
2.3.1 Grafismo.....	37
2.3.2 Ilustração.....	40
2.3.3 Narrativa.....	50
2.3.4 Suporte.....	53
2.4. Critérios de seleção associados à Literatura para a Infância.....	54
2.5 Componentes da Literatura para Infância e o desenvolvimento e aprendizagem da criança	57
CAPÍTULO III	
A LITERATURA PARA A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O EDUCADOR.....	
	64
3.1 A importância da LI no desenvolvimento e aprendizagem da criança em JI	64
3.2 O educador como mediador da Literatura para a Infância.....	69
PARTE III	
PROCESSO DE METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	
	85
4.1 Problematização e questões de estudo.....	85
4.2 Opções metodológicas.....	89
4.2.1 Questões éticas e deontológicas.....	92
4.3 Estudo 1	93
4.3.1 Instrumentos de recolha de dados.....	95
4.3.2 Construção e adaptação de dois questionários.....	96
4.3.2.1 Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância.....	97
4.3.2.2 Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância.....	108
4.3.3 Estudo piloto.....	111
4.3.4 Aplicação dos questionários finais.....	113
4.3.4.1 Participantes.....	113
4.3.4.2 Instrumentos	114
4.3.4.3 Procedimento.....	116
4.4 Estudo 2.....	117
4.4.1 Definição de objetivos e construção do guião de entrevista	118

4.4.2 Realização das entrevistas	119
4.4.2.1 Participantes.....	119
4.4.2.2 Procedimento.....	120
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	123
Estudo 1	123
5.1 Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância (QCLI)	123
5.2 Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância (QSLI).....	130
5.3 Resultados em torno dos questionários de Conhecimento sobre a Literatura para a Infância e de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância.....	133
Estudo 2	141
5.4 Análise das entrevistas.....	141
PARTE IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXOS	
ANEXO 1 - Solicitação do questionário de Gönen e colaboradores (2009).....	173
ANEXO 2 – Questionário de Gönen e colaboradores (2009).....	175
ANEXO 3 – Questionários para estudo piloto (QCLI e QCSLI).....	180
ANEXO 4 – Questionários aplicados (QCLI e QCSLI).....	187
ANEXO 5 – Questionários validados (QCLI e QCSLI).....	191
ANEXO 6 – Guião de entrevista.....	195
ANEXO 7 – Análise de conteúdo das entrevistas.....	196
ANEXO 8 – Texto utilizado para a solicitação de entrevista.....	200
ANEXO 9 – Tabelas (out puts spss) referentes à análise estatística utilizada na construção e adaptação dos dois questionários.....	201
ANEXO 10 - Tabelas e gráficos referentes à apresentação e discussão de resultados	231

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela		Pág.
Tabela 1	Sexo dos educadores.....	231
Tabela 2	Idade dos educadores	231
Tabela 3	Classes de idades obtida através da divisão por quartis.....	231
Tabela 4	Anos de serviço do grupo dos educadores.....	232
Tabela 5	Classes de anos de serviço obtida através da divisão por quartis.....	232
Tabela 6	Cruzamento entre as classes de anos de serviço e as classes de idade...	233
Tabela 7	Frequência de educadores com formação em LI.....	233
Tabela 8	Locais de formação onde os 246 educadores de infância obtiveram formação em LI.....	234
Tabela 9	Locais referidos pelos 25 educadores (com mais do que um local de formação).....	125
Tabela 10	QCLI - Fatores associados ao peso de cada conjunto de itens.....	130
Tabela 11	QCSLI – Fatores associados ao peso de cada conjunto de itens.....	131
Tabela 12	Perceções dos especialistas em LI sobre o conhecimento extra em LI: Categorias e subcategorias.....	143
Tabela 13	Perceções dos especialistas em LI sobre a importância das componentes da LI (Grafismo, ilustração, narrativa e suporte): Categorias e subcategorias.....	144
Tabela 14	Perceções dos especialistas em LI sobre os critérios de seleção da LI: Categorias e subcategorias.....	146
Tabela 15	Tabela de contingência - teste de Qui–Quadrado (Anos de serviço vs Formação em LI).....	234
Tabela 16	Qui quadrado (Ter formação em LI vs Anos de serviço).....	234
Tabela 17	Tabela de contingência (Anos de serviço e Ter ou não formação durante a licenciatura).....	235
Tabela 18	Qui quadrado (Anos de serviço vs Ter formação em LI durante a licenciatura).....	235
Tabela 19	Tabela de contingência (Anos de serviço vs realização de formações pós- licenciatura).....	235
Tabela 20	Qui quadrado (Anos de serviço vs realização de formações pós- licenciatura).....	236
Tabela 21	Tabela de contingência (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante oficinas e workshops).....	236
Tabela 22	Qui quadrado (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante oficinas e workshops).	236
Tabela 23	Tabela de contingência (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante congressos e colóquios).....	237
Tabela 24	Qui quadrado (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante congressos e colóquios).....	237
Tabela 25	MANOVA (Há ou não diferenças entre sujeitos relativamente à percepção da LI como promotora do desenvolvimento de acordo com os anos de serviço).....	237
Tabela 26	MANOVA (Há ou não diferenças entre sujeitos relativamente à percepção da LI como promotora do desenvolvimento de acordo com os anos de serviço).....	238
Tabela 27	MANOVA (Há ou não diferenças entre sujeitos à percepção face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil em função de ter ou	

	não formação na área de LI).....	239
Tabela 28	MANOVA (Há ou não diferenças entre sujeitos à percepção face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil em tendo em consideração os tipos de formação que tiveram na área de LI.....	239
Tabela 29	MANOVA (Há ou não diferenças entre sujeitos à percepção pessoal face ao uso da LI tendo em consideração domínio da expressão artística e criativa.....	239
Tabela 30	Coefficiente de Correlação de Pearson -Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção da LI como potencial mediadora da Descoberta pessoal e conhecimento do mundo.....	241
Tabela 31	Coefficiente de Correlação de Pearson -Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção do LI como potencial mediador da Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação.....	242
Tabela 32	Coefficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção do LI como potencial mediador da Expressão Artística e Criativa – Desenvolvimento Cognitivo.....	242
Tabela 33	Estatística descritiva de análise da percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração os seus anos de serviço.....	243
Tabela 34	MANOVA análise da percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração os seus anos de serviço.....	243
Tabela 35	MANOVA percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração o facto de terem ou não formação na área de LI.....	244
Tabela 36	MANOVA percepção acerca dos critérios de seleção da LI e os tipos de formação que as educadoras obtiveram em LI.....	245
Tabela 37	MANOVA - percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI e o sentimento pessoal destes mesmos técnicos face ao uso pessoal da LI.....	246
Tabela 38	Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Suporte.....	248
Tabela 39	Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Ilustração.....	248
Tabela 40	Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Grafismo.....	249
Tabela 41	Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Referências extra livro.....	249
Tabela 42	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA (QCLI) - PARTE II - SENTIMENTO PESSOAL FACE AO USO DA LI. Análise da consistência interna dos 9 itens (II parte QCLI) - Alpha de Cronback dos 9 itens (II parte QCLI).....	201
Tabela 43	Estatísticas de item-total 9 itens (II parte QCLI).....	201

Tabela 44	Alpha de Cronbach dos 7 itens (II parte QCLI) – sem o item 1 e 2.....	202
Tabela 45	Estatísticas de item-total 7 itens (II parte QCLI).....	202
Tabela 46	Análise Fatorial em Componentes Principais dos 7 itens (II parte QCLI) e rotação ortogonal (varimax).....	203
Tabela 47	Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) dos 6 itens ou seja sem o item 3 - “sinto que tenho conhecimentos suficientes sobre LI” (II parte QCLI) - <i>Análise Fatorial exploratória com rotação varimax sem o item 3</i>	203
Tabela 48	Análise Fatorial exploratória com rotação varimax com extração de 1 fator.....	203
Tabela 49	Confiabilidade para os 6 itens– Alpha de Cronbach para o fator “Percepção da competência pessoal face ao uso da LI”.....	204
Tabela 50	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE A LI (QCLI). PARTE III – ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E DO CONHECIMENTO DO MUNDO. Análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) - <i>Confiabilidade - Análise da consistência interna (Alpha de Cronbach), dos 6 itens correspondentes à área de desenvolvimento pessoal e social e do conhecimento do mundo</i>	204
Tabela 51	Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (varimax)	205
Tabela 52	Análise fatorial exploratória, com rotação varimax	205
Tabela 53	Análise de Confiabilidade (Alpha de Cronbach).....	205
Tabela 54	Estatísticas de item total.....	206
Tabela 55	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI) PARTE III - ÁREA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO EXPRESSÕES. Análise da Consistência interna (Alpha de Cronbach) - <i>Estatísticas de confiabilidade</i>	206
Tabela 56	Estatísticas de item total.....	207
Tabela 57	Estatísticas de confiabilidade.....	208
Tabela 58	Estatísticas de item total.....	208
Tabela 59	Análise fatorial em componentes principais (ACP) sem os itens 16, 38 e 42 - <i>Estatísticas de confiabilidade</i>	208
Tabela 60	Estatísticas de item total	209
Tabela 61	Análise da confiabilidade em componentes principais (ACP) - Análise fatorial.....	209
Tabela 62	Análise fatorial sem o item 28 - Teste de KMO.....	210
Tabela 63	Variância total explicada.....	210
Tabela 64	Análise fatorial com os itens finais - Estatísticas de confiabilidade.....	210
Tabela 65	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI). PARTE III - ÁREA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - Análise da Consistência interna (Alfa de Cronbach) - Estatísticas de confiabilidade.....	211
Tabela 66	Estatísticas de item total.....	211
Tabela 67	Análise fatorial em componentes principais (ACP) - Teste de KMO.	212
Tabela 68	Variância total explicada.....	212
Tabela 69	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI).PARTE III - ÁREA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO DA MATEMÁTICA - Análise da Consistência interna	

	(Alpha de Cronbach) - Estatísticas de confiabilidade.....	212
Tabela 70	Estatísticas de item total.....	212
Tabela 71	Análise fatorial - Teste de KMO.....	213
Tabela 72	Análise fatorial sem o item 39 - Teste de KMO.....	214
Tabela 73	Análise da confiabilidade para dois itens – 37 e 11 inseridos no fator 2 - Estatísticas de confiabilidade.....	214
Tabela 74	Análise da confiabilidade para os três itens finais - Estatísticas de confiabilidade.....	214
Tabela 75	Estatísticas de item total.....	215
Tabela 76	Análise fatorial em componentes principais (ACP) - Teste de KMO...	215
Tabela 77	Variância total explicada.....	215
Tabela 78	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI).PARTE III – ITENS GERAIS. Análise da Consistência interna (Alpha de Cronbach) - Estatísticas de confiabilidade.....	216
Tabela 79	Matriz de correlação entre itens.....	216
Tabela 80	Matriz de item total.....	217
Tabela 81	Análise fatorial em componentes principais (ACP) - Teste de KMO..	217
Tabela 82	Variância total explicada.....	217
Tabela 83	Análise de Confiabilidade - Estatística de confiabilidade.....	218
Tabela 84	Estatísticas de item total.....	218
Tabela 85	QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI). CONFIABILIDADE DE TODOS OS ITENS DA III PARTE - EXTRAÇÃO DE FATORES. Análise da Consistência interna (Alpha de Cronbach) dos 27 itens - Estatísticas de confiabilidade.....	219
Tabela 86	Análise fatorial exploratória - Teste de KMO.....	219
Tabela 87	Variância total explicada.....	220
Tabela 88	Matriz de componente rotativa.....	221
Tabela 89	Análise de confiabilidade para o fator “Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo - Análise da Consistência interna (Alpha de Cronbach) - Estatísticas de confiabilidade.....	222
Tabela 90	Estatísticas de item total.....	222
Tabela 91	Análise de confiabilidade para o fator “Expressão e comunicação” - Estatísticas de confiabilidade.....	223
Tabela 92	Estatísticas de item total.....	223
Tabela 93	Análise de confiabilidade para o fator “Expressão artística e criativa” - Estatísticas de confiabilidade.....	224
Tabela 94	Estatísticas de item total.....	224
Tabela 95	QUESTIONÁRIO DE CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA (QCSLI). Análise da consistência interna dos 27 itens - Estatísticas de confiabilidade.....	225
Tabela 96	Tabela de item total.....	225
Tabela 97	Análise fatorial em componentes principais para os 25 itens.....	226
Tabela 98	Correlação entre os itens.....	226
Tabela 99	Análise fatorial dos 17 itens finais.....	228
Tabela 100	Extração de fatores dos 17 itens finais.....	228
Tabela 101	Confiabilidade fator Suporte.....	229
Tabela 102	Confiabilidade fator Ilustração.....	229
Tabela 103	Confiabilidade fator Grafismo.....	229
Tabela 104	Confiabilidade fator Referência extra livro.....	230

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro		Pág.
Quadro 1	Composição geral da narrativa.....	51
Quadro 2	Etapas do desenho da investigação.....	91
Quadro 3	Itens e respetivas áreas e domínios das orientações curriculares...	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Pág.
Figura 1	A cadeira azul – exemplo ilustração da capa.....	42
Figura 2	Todos no Sofá – exemplo ilustração guardas do livro.....	43
Figura 3	Onda – exemplo ilustração guardas do livro.....	43
Figura 4	Orelhas de borboleta – exemplo de ilustração em página ou página dupla.....	44
Figura 5	Ollie - exemplo de ilustração em página ou página dupla.....	44
Figura 6	Eu sou o mais forte – exemplo de dupla página.....	45
Figura 7	A rainha das cores – exemplo de efeito zoom.....	45
Figura 8	A cabra tonta – exemplo de planos diferentes.....	46
Figura 9	A cadeira azul – exemplo do padrão linguístico da ilustração.....	46
Figura 9 ^a	A cadeira azul – exemplo de planos diferentes.....	47
Figura 10	Olá bebé – exemplo da ilustração com cores ténues.....	48
Figura 11	Viva o peixinho – exemplo da ilustração com cores vivas.....	48
Figura 12	Onde está o Milton – exemplo de ilustração a preto e branco.....	49
Figura 13	A rainha das cores – exemplo de código de BD.....	50

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico		Pág.
Gráfico 1	Gráfico referente à idade dos educadores de infância inquiridos	124
Gráfico 2	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Perceção da LI como potencial mediadora da Descoberta pessoal e conhecimento do mundo	240
Gráfico 3	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Perceção do LI como potencial mediador da Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação	240
Gráfico 4	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Perceção do LI como potencial mediador da Expressão Artística e Criativa – Desenvolvimento Cognitivo	241
Gráfico 5	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Suporte	246
Gráfico 6	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Ilustração	247
Gráfico 7	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Grafismo	247
Gráfico 8	Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Referências extra livro	248

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
LI	Literatura para a Infância
ME	Ministério de Educação
OC	Orientações curriculares
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar
QCLI	Questionário de Conhecimento sobre LI
QCSLI	Questionário de critérios de Seleção da LI

PARTE I

INTRODUÇÃO

A parte I deste trabalho de investigação prende-se com três momentos. O primeiro ponto é alusivo à motivação pessoal face a este estudo bem como a sua importância e contextualização. Num segundo momento a atenção direciona-se para o problema de investigação, seus objetivos e questões. O terceiro momento remete para uma breve clarificação de termos chave fundamentais.

1.1 Motivação pessoal, pertinência e contextualização do estudo

Esta tese é um debate de linguagens em construção de uma linha de compreensão. Um corpo sustentado pela reflexão, pelas transmissões, transações e reelaborações de diversos autores com quem se formam encontros no espaço e no tempo. Através da escrita fica a hipótese de dar nome às coisas, de apropriação, fica a hipótese de dar corpo a uma temática que se quer viva, emocional e cientificamente interventiva no campo da educação e da psicologia – A literatura para a Infância como promotora do desenvolvimento e aprendizagem.

Como base em toda a reflexão aqui elaborada surge a infância, a sua pertinência enquanto pilar estruturante de todo o percurso desenvolvimental, pessoal e social que qualquer criança tem o direito de seguir, e de acordo com Berge (1990 p. 78) de “forma segura, ternurenta e afetiva”. Considerou-se importante abordar nesta investigação o patamar da infância por ser uma área de atual preocupação. O relatório do Centro de Pesquisa Innocenti¹ da UNICEF redigido por Adamson (2008, p 4) refere que:

A geração atualmente em formação é a primeira em que uma maioria passa grande parte da primeira infância em alguma estrutura de cuidados fora de casa. Ao mesmo tempo, as investigações da neurociência estão a demonstrar que as relações afetuosas, estáveis, seguras e estimulantes das pessoas que cuidam da criança nos primeiros meses e anos de vida são cruciais para todos os aspetos do seu desenvolvimento.

¹ O Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF, sedado em Florença, Itália, foi criado em 1988 a fim de reforçar a capacidade de pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e de apoiar o seu trabalho em prol das crianças de todo o mundo. in Adamson (2008)

A sociedade é confrontada com esta realidade e os autores das políticas dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) remetem agora para questões urgentes de serem refletidas e avaliadas. São exemplo disso, como é referido em Adamson (2008) alguns itens como: a) nos países da OCDE mais de 2/3 de todas as mulheres em idade ativa trabalham atualmente fora de casa, o que se reflete em novas oportunidades mas também em novas necessidades; b) há uma pressão económica sobre os governos que implica ter mais mulheres na vida ativa para fazer crescer o Produto Interno Bruto (PIB) e aumentar o rendimento fiscal, reduzindo os custos da segurança social, o que implica mudanças na infância; c) uma economia global cada vez mais competitiva, baseada no conhecimento, está a ajudar a convencer tanto os governos como os pais de que a educação pré-escolar é um investimento no sucesso académico futuro e nas perspetivas de emprego; d) Alguns países da OCDE passaram a encarar os serviços de cuidados infantis como uma maneira de lutar contra o decréscimo de natalidade sendo que a transição dos cuidados na infância está a ser facilitado pelas políticas públicas assegurando 2 ou 3 anos de pré-escolar. O objetivo é que pelo menos 90% das crianças dos 3-6 anos possam frequentar gratuitamente, sendo subsidiadas, os serviços de cuidados diários a tempo inteiro.

No mundo industrializado há uma revolução paralela que trabalha para a compreensão da importância da primeira infância e que inclui nos seus estudos alguns conceitos chave, são eles:

a) a sequência de “períodos sensíveis” na área do cérebro; b) a importância das relações de “dar e receber” com as pessoas que cuidam das crianças; c) o papel do afeto como alicerce do desenvolvimento intelectual e emocional; d) o estímulo no sentido crescente de poder por parte da criança; e) a forma como o stress pode afetar a arquitetura do cérebro em desenvolvimento; f) a importância crucial das interações precoces com membros da família e com pessoas que cuidam das crianças no desenvolvimento de sistemas de gestão de stress. (Adamson, 2008, p.5)

Ou seja, ainda de acordo com estes estudos são as interações precoces das crianças com os outros e, particularmente, com a família e com as pessoas que cuidam delas, que estabelecem os padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos que influenciam profundamente o que vamos ser, o que vamos ser capazes de fazer e como vamos reagir ao mundo que nos rodeia. Todos os aspetos do capital humano adulto, desde as aptidões no local de trabalho ao comportamento cooperante e legal, constroem-se sobre

capacidades desenvolvidas durante a infância começando a partir do nascimento, conclui um relatório do Conselho Nacional Científico dos E.U.A.²

O relatório acima referido invoca que é a conjugação destes dois aspetos diferentes – a deslocação massiva dos cuidados infantis para fora de casa e a maior compreensão atual sobre a importância do desenvolvimento humano nos primeiros meses e anos de vida – que agora coloca questões amplas e urgentes ao público e aos autores das políticas. É importante pensar que a transição dos cuidados na infância dependerá também da qualidade das respostas a essas questões. Estas respostas têm de começar com uma maior preocupação e supervisão face a esta grande mudança, a qual começa a disseminar-se por outras partes do mundo.

O estudo de 2012, estruturado pela United Nations Children’s Fund (UNICEF), com o título “Situação Mundial da Infância 2012 – crianças em mundo urbano” refere, com base no trabalho de Grantham et al (2007) que:

As crianças começam a aprender muito antes de entrar na sala de aula. A aprendizagem ocorre desde o nascimento, à medida que a criança interage com a família e com os cuidadores, e a base para toda a aprendizagem futura é estabelecida nos primeiros anos de vida. Pobreza, condições precárias de saúde, nutrição insuficiente e falta de estimulação durante este período crucial podem comprometer as bases educacionais, limitando aquilo que a criança será capaz de realizar. Segundo uma estimativa, mais de 200 milhões de crianças, menores de 5 anos de idade nos países em desenvolvimento, não conseguem alcançar o seu potencial em desenvolvimento cognitivo. (Grantham et al, 2007, p. 60)

Também Santos (2014) com base no relatório *Data on Early Childhood Education and Care in Europe* refere que em cerca de um terço dos países – Bélgica, Irlanda, Espanha, França Luxemburgo, Hungria, Reino Unido e Portugal – o direito legal a frequentar o jardim de infância é reconhecido para todas as crianças com mais de três anos, fator que dá corpo à importância do acompanhamento formativo, e atual, dos técnicos de educação que abraçam esta etapa do desenvolvimento humano. Santos (2014) sublinha também que, de acordo com o mesmo relatório, a gratuitidade pode cobrir 10-15 horas por semana (Reino Unido) ou mais horas, dependendo do país. Consideramos que a

² National Research Council and Institute of Medicine, From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P. e D. A. Phillips (eds.), Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington, D.C., 2000.

gratuidade faz igualmente aumentar o número de crianças a frequentar os jardins de infância e como tal a multiplicação de respostas face à diversidade de culturas e vivências emerge, a adaptação de currículos e objetivos pedagógicos é uma constante. A Presidente da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) termina o artigo reforçando que a Comissão Europeia irá produzir recomendações, com e para os Estados-membros, com base em 5 pilares essenciais: o acesso, financiamento e sustentabilidade, avaliação e monitorização, os profissionais e o currículo, cujo documento enquadrador – a *framework* – foi discutido na conferência referida inicialmente. Este é igualmente um dado interessante na medida em que as estratégias pedagógicas e de relação podem ser melhoradas e enriquecidas. Parece-nos que este trabalho de investigação pode igualmente ser um ponto de partida para novas reflexões inserindo a literatura para a infância como uma base desafiante para apoiar os educadores na tarefa de acompanhamento desenvolvimental e de aprendizagem.

De acordo com estes estudos percebe-se a pertinência do estímulo e do acompanhamento da criança no pré-escolar. A estimulação não se prende apenas e unicamente ao foco da aprendizagem, ao nível do saber. A estimulação liga-se igualmente ao foro emocional, à estimulação pelo prazer, pela criatividade aliada aos afetos que se envolvem com a cultura e com o reconhecimento das limitações familiares inclusivamente ao nível das condições básicas de vida. O conhecimento geral acerca da criança e de todos os processos de desenvolvimento e aprendizagem que lhe estão adjacentes é crucial para um bom acompanhamento da mesma. Um aliado, como a literatura para a infância, pode funcionar como mediador da linguagem corporal, cognitiva emocional e linguística da criança permitindo o aninhamento dos diferentes campos do desenvolvimento e da aprendizagem na livre expressão de afetos, na fluidez na aquisição de saber, respeitando-a enquanto ser. Cortez (2008, p.26) diz-nos que a “a literatura para a infância será entendida, sobretudo como um objeto que aciona e transforma o sujeito criança pelas suas qualidades percetivas. Tratar-se-á a literatura para a infância, em vez de um meio para educar (embora o faça), de um objeto estético que é sentido pelo corpo e, de alguma maneira, modifica este corpo percetivo, fazendo com que relações e outras redes se corporifiquem”.

Reyes-Torres (2014) refere-se igualmente ao mundo das histórias como algo que permite às crianças a construção de pontes entre as suas experiências pessoais e a literatura que leem compreendendo melhor o mundo.

Santos (2003) menciona também as histórias e a sua ponte com o desenvolvimento do pensamento e a imaginação, na medida em que considera o conto uma narrativa dos valores culturais, um espaço moralizante, organizador das angústias e dos medos decorrentes dos desejos mais arcaicos, onde as explicações racionais não encontram eco e onde o imaginário tem o poder de promover o desenvolvimento e a maturidade. Assim, sublinha Santos (2003), os temas abordados nos contos relacionam-se com o crescimento infantil e “possuem marcos que permitem à criança descobrir-se e descobrir o mundo que a rodeia” (p. 122).

Santos (2003) ainda se refere à expressão plástica no momento do conto como forma de promover a partilha de afetos, sentimentos e emoções. Mais uma vez é reforçada a importância do brincar, da personificação e do faz de conta, como forma de criar o pensamento, de emergir o símbolo, e dar significação aos significantes do mundo real.

Silva (2010) refere que o ato de contar ou narrar histórias durante a hora do conto, deve fazer parte da rotina sem deixar de ser novidade, deve fazer parte da vida da criança, devendo, por isso, ser cultivado logo desde os primeiros anos de vida, referindo-se assim ao livro para a infância como um recurso que tem um papel preponderante nas aprendizagens e na construção da personalidade da criança.

Deste modo, tendo em consideração a pertinência desta etapa e estando consciente do processo de análise atual em relação à primeira infância e às políticas adjacentes ao contexto de Jardim de Infância considera-se premente a valorização dos técnicos e das dinâmicas educacionais destes contextos. É importante reforçar qualitativamente toda a estrutura pedagógica que sustem este quadro educativo através do contexto de formação e sensibilização face a alguns elementos chave que reúnem potencialmente componentes relacionais, afetivos, pedagógicos e psicologicamente organizadores. Assim, emerge um elemento presente no contexto educativo e veículo perfeito de interação, diálogo intra e interpessoal, promotor do desenvolvimento humano, das competências linguísticas, sociais e emocionais as quais, como foi referido acima, funcionam como conceitos reveladores de um suporte sustentável da infância - a literatura para a infância.

Colomer (1999) reforça esta ideia dizendo que:

Os livros de literatura para a infância nomeadamente os álbuns (onde é englobado a narrativa e ilustração) são particularmente úteis para o desenvolvimento da linguagem e do esquema narrativo já que se oferecem como estímulo para que a criança narre a história por si ou em conjunto com o adulto. Ao relatar o conto a

criança aprende a integrar as imagens numa estrutura e aprende a apoiar-se na informação do livro para construir a sua própria interpretação. (Colomer, 1999, p.147)

O livro enquanto vertente pedagógica também vem à tona na reflexão de Gomes (2004) o qual nos diz que é plausível pensar na passagem da imagem para a palavra como um processo de aquisição da leitura. O livro como objeto promotor do prazer da descoberta, da relação com o mundo, ampliando a sua vivência e o seu repertório.

O livro de literatura para a infância, através da análise da bibliografia, tem vindo a ser abordado como um potencial mediador dos conflitos naturalmente adjacentes ao processo de desenvolvimento da criança, como uma potencial porta para o diálogo, para a associação livre e para a elaboração de conteúdos internos (Bettelheim, 1998; Santos, 1999; Santos, 2003; Colomer, 2003; Cavalcanti, 2005; Veloso, 2007; Silva, 2010; Martins & Mendes, 2012; Martins, 2013; Santos, 2013; Gomes, 2013; Bastos, 2014; Reyes – Torres, 2014). Esta pertinência é reforçada num projeto, com continuidade desde 2006, intitulado: “Ouvir o Falar das Letras” (Mourato, 2009) o qual é desenvolvido com cerca de 200 crianças (2 aos 5 anos) e 25 adultos, no qual a literatura para a infância tem um dinamismo evidente entre os afetos e o pensamento. Neste contexto, as problemáticas desenvolvimentais da criança, são amenizadas no diálogo que emana através do livro de literatura para a infância, cuidadosamente selecionada, permitindo a criação de um espaço para a identificação interna ou para a verbalização do conteúdo emotivo que surge a partir daí. Foi com base neste projeto que foi desenvolvida a dissertação de mestrado na área de Ciências da Educação, especialidade Educação e Leitura, com o título: O conto infantil como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento. Estudo de caso: Projeto Ouvir o Falar das Letras”, onde foi descrito todo o seu processo de criação, desenvolvimento e contextualização.

Na sequência deste trabalho, onde se destaca a pertinência e a ênfase dada à seleção específica e cuidadosa das obras de literatura para a infância, necessária para acolher as etapas e problemáticas aqui emergentes, surge este trabalho de investigação onde se pretende analisar a perceção dos educadores relativamente a este suporte literário, vulgarmente presente na sala de aula. Pretende-se igualmente clarificar se os educadores estão sensíveis à funcionalidade das diferentes componentes do livro de literatura para a infância (grafismo, ilustração, narrativa e suporte) e se os consideram pertinentes nas suas práticas com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em

diferentes domínios. A construção e adaptação de um instrumento e posterior análise dos resultados permitirão clarificar esta mesma percepção. A discussão de dados poderá reforçar, junto dos formadores e dos próprios educadores, o papel da literatura para a infância e das suas componentes, implicando a utilização de critérios de seleção mais elaborados e a valorização de forma diferenciada da literatura para a infância como um todo, tendo em consideração todas as componentes que a compõem. Procura-se igualmente complementar este estudo com uma identificação e análise das percepções acerca do livro de literatura para a Infância e dos indicadores de qualidade para a seleção de um livro para o público infantil, a ter em conta em contexto de jardim de infância, referidos por uma escritora, uma ilustradora e uma investigadora e profissional na área da literatura para a infância.

Pretende-se valorizar as competências dos educadores para identificarem e reconhecerem essas qualidades e posteriormente fazerem uma seleção fundamentada das obras de forma a retirarem o máximo de potencial atendendo ao desenvolvimento global e harmonioso da criança.

1.2 Problema de investigação (Objetivos e questões de investigação)

De acordo com os estudos acima referidos consideramos pertinente estudar a seguinte problemática:

A percepção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância como promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Face a este desafio, bem como à convicção que a formação e a consciencialização acerca da potencialidade do livro de literatura para a infância é sempre uma forma de reconstruir conceitos e estender os processos de reflexão e intervenção, prosseguimos com esta investigação. Este estudo procura responder à seguinte questão de investigação:

Qual a percepção dos educadores acerca da potencialidade do livro de literatura para a infância como forma de promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Esta questão foi subdividida e ramificaram-se as seguintes:

- 1) Quais as percepções dos educadores sobre um livro de literatura para a infância?*
- 2) Quais as dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância?*

3) *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função do sentimento de competência face à literatura para a infância?*

4) *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função da idade, dos anos de serviço e das formações que tiveram, ou não, na área?*

5) *Quais os critérios de seleção de um livro de literatura para a infância?*

Pretende-se, com a presente investigação, criar dois questionários onde se possam explorar estas questões e assim contribuir num contexto mais alargado, para o reforço e (re)conhecimento, no campo da educação pré-escolar, do potencial do livro de literatura para a infância enquanto promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança e respetivos critérios de seleção, bem como, do valor da formação na área da literatura para a infância (LI) ao longo do percurso académico e profissional.

1.3 Breve clarificação de termos

Ainda neste capítulo será realizada a clarificação de alguns termos, nomeadamente o de Literatura para a Infância, literatura infantil, infanto-juvenil, onde se cruzam diferentes terminologias utilizadas bem como diferentes interpretações. De acordo com a bibliografia consultada (Bastos, 1999; Villardi, 2000; Colomer, 2003; Ramos, 2005; Cavalcanti, 2005; Silva- Diaz, 2005; Veloso, 2007; Rigolet, 2009; Hunt, 2010; Vieira, 2012) e como veremos adiante, o termo *literatura infantil* ou *livro infantil*, tende a ser interpretado como um termo que poderá implicar a redução do grau de significância deste suporte narrativo específico. Já o termo *literatura para a infância* traz consigo a consistência do conceito de literatura direcionando este suporte à infância, de acordo com toda a sua estrutura e narrativa.

No entanto, a aplicação de termos na literatura é diversa implicando que ao longo do Capítulo I, Capítulo II e do Capítulo III sejam utilizadas terminologias diferentes consoantes os estudos apresentados pelo que surgirão termos como literatura para a infância, livro infantil, literatura infantil ou até mesmo literatura infanto-juvenil. Mesmo assim, de forma a uniformizar o conteúdo narrativo desta investigação, e de acordo com o que nos parece ser mais adequado, o termo ao qual será dada primazia ao longo de todo este trabalho será o de “literatura para a infância”. Os estudos teóricos que aprofundaram o tema permanecem com uma análise muito flutuante de acordo com as diversas

interpretações que lhe são dirigidas e de acordo com as diferentes terminologias aplicadas como “literatura infantil” ou “livro infantil”. Hunt (2010) refere-se ao termo “literatura infantil” considerando toda a ambivalência adjacente ao tema, ao conceito de *literatura* e à palavra *infantil*. É esta decomposição que nos permite pensar nestes dois termos: literatura infantil e literatura para a infância.

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita de alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para crianças pode ser definido em termos de leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto (Hunt, 2010, p.100).

Hunt (2010) reforça a responsabilidade deste suporte narrativo no intuito de permitir uma envolvimento da infância face ao seu manuseamento, leitura e apreciação, tendo em conta o desenvolvimento global e harmonioso da própria criança.

Surgem diferentes perspectivas face à nomenclatura que pode ser utilizada para este tipo de suportes direcionados para a infância continuando a emergir significados e perspectivas diferentes. Parece-nos no entanto que a ênfase na qualidade e no destinatário são critérios constantes em muitas das definições (Hilman, 1995; Villardi, 2000; Ramos, 2005; Cavalcanti, 2005; Rigolet, 2009; Hunt, 2010).

É importante referir que neste trabalho de investigação os livros sobre os quais nos debruçamos e que estão vulgarmente presentes em contexto de pré-escolar, pelas suas características, são os livros com ilustração e narrativa. A clarificação da tipologia de livros bem como os critérios para os classificar tem sido alvo de controvérsias. No entanto, a especificidade destes livros reside na relação entre as duas componentes verbal e pictórica que o constituem e que, em conjunto, permite uma leitura simbólica e com significado. No livro ilustrado a imagem ilustra a narrativa e no livro álbum o diálogo entre ambas as componentes é enriquecido e complementar (Colomer, 2003; Cortez, 2008; Rodrigues, 2009; Bajour & Caranza, 2003; Florindo, 2012; SottoMayor, 2014).

Embora não nos tenhamos centrado numa tipologia específica de livros para a infância também não abarcamos todos os suportes livro pois consideramos que para a análise pretendida teremos em consideração apenas livros que contenham ilustração e narrativa. No jardim de infância é mais fácil utilizar este tipo de suporte literário, pelas suas características, pelo que consideramos importante colocar uma breve definição do que é considerado um livro álbum no campo da literatura para a infância. Rodrigues (2009)

define o álbum infantil por elementos de natureza paratextual, uma capa dura, um formato de grandes dimensões, geralmente maior do que o formato A5, uma qualidade superior do papel, um diminuto número de páginas (entre as 24 e as 32). Relativamente ao conteúdo, o álbum infantil caracteriza-se, ou por uma completa ausência de texto, ou, no caso da presença de texto, por uma reduzida extensão de palavras (200 a 1000, aproximadamente); caracteres de dimensão superior e variável; ilustrações abundantes, frequentemente impressas em policromia, de página inteira ou de dupla página; uma interação entre a linguagem icónica e a linguagem escrita, no caso de o álbum integrar as duas componentes. O livro álbum é designado por Cortez (2008, p.45) como “um objeto com dois sistemas que compõem um único discurso: narrativa e imagem, sendo a imagem passível de análise no plano da expressão e do conteúdo, com relações internas e externas ao texto”. Também SottoMayor (2014, p.315) refere-se ao livro álbum como “um espaço para muitos tipos de interação textual (visual e verbal)” sublinhando que “a linguagem gráfica é constituinte importante para a semântica geral da obra”.

A clarificação de termos é uma dificuldade que envolve esta área da Literatura para a Infância, no entanto, ao definirmos as nossas fontes de trabalho e os nossos objetivos base, acreditamos que a leitura desta investigação será fluida e clara no que respeita aos conteúdos explorados.

PARTE II

Enquadramento teórico

Na parte II deste trabalho de investigação fazem parte três capítulos. No capítulo I aborda-se a literatura para a infância com uma sucinta descrição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança em contexto pré-escolar. Segue-se uma clarificação de termos e uma breve abordagem aos diferentes géneros literários com referência a investigações sobre a literatura para a infância.

No capítulo II é abordada a literatura para a infância e as suas potencialidades bem como as diferentes componentes do livro - grafismo, ilustração, narrativa e suporte - as quais serão apresentadas por ordem alfabética. Ao longo deste trabalho mais do que um destaque e referência a apenas um destes critérios, tornar-se-á evidente o entrosamento constante destas quatro componentes, tão complementares entre si e o desenvolvimento infantil.

Já no capítulo III a análise conjuga a literatura para a infância e a educação pré-escolar remetendo para toda a envolvente do jardim de infância, sua pertinência, bem como o perfil e atuação do educador de infância enquanto mediador da literatura para a infância. Este capítulo culmina com uma abordagem a diferentes investigações relacionadas com este suporte narrativo em contexto de jardim de infância.

Nos capítulos onde se apresentam diferentes estudos que fazem parte da revisão da análise teórica, e de acordo com Hill e Hill (2005), segue-se uma linha envolvendo a descrição das teorias e trabalhos empíricos relevantes ao tema.

Na revisão bibliográfica selecionada procurámos para cada trabalho empírico:

(...) a) a situação em que o trabalho foi feito (país, local, ano); b) a natureza dos casos (entidades sociais que fornecem os dados); c) a amostra de casos (dimensão e tipo estratificada aleatória, etc); d) as questões ou as hipóteses do trabalho (hipóteses gerais e operacionais), e) métodos para obter os dados no trabalho (entrevistas, questionários..); f) os métodos utilizados na análise de dados (método qualitativo, quantitativo, técnicas estatísticas, etc.). (Hill & Hill, 2005, p.28)

Nos capítulos seguintes optámos por uma interligação do desenvolvimento infantil, da Literatura para a Infância e do papel do educador neste processo de mediação entre o livro e a criança permitindo evocações, reflexões e acima de tudo um acompanhamento da criança neste percurso tão edificante da personalidade, a infância.

CAPITULO I

O JARDIM DE INFÂNCIA E A SUA IMPORTÂNCIA

NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

No capítulo I será realizada a ponte entre a literatura para a infância e a criança. No desenrolar dos subcapítulos pretende-se um fio condutor o qual permitirá assegurarmos dos principais processos de desenvolvimento e aprendizagem inerentes a este período da infância, e, num segundo momento, dos meios e das estratégias que, através da literatura para a infância e seus componentes, podem ser reguladores deste caminho. Podendo ser a literatura para a infância um mediador do desenvolvimento e da aprendizagem sublinharemos neste capítulo toda a sua dinâmica e potencialidades como dinamizadora do espaço de jardim de infância, lugar de bases para o percurso que se segue ao longo da sua vida escolar.

1.1 O desenvolvimento da criança em contexto de JI

Este sub-capítulo permite que seja amadurecido o percurso desenvolvimental adjacente aos processos de crescimento da criança, nomeadamente dos 3 aos 6 anos de idade, correspondente ao período de jardim de infância ou pré-escolar.

Começa-se por abordar o desenvolvimento e as etapas que lhe estão associadas, redesenhando a linha de desenvolvimento emocional, cognitivo e linguístico através de diferentes autores. Estas três áreas prendem-se com a descrição de Bastos (1999) quando sublinha a definição de literatura infantil referindo que, para a delinear, é importante conhecer as estruturas “linguísticas, intelectuais e afetivas” do ser humano.

Posteriormente refletir-se-á acerca do desenvolvimento da criança e do processo de aprendizagem que está inerente a este período de desenvolvimento e que se encontra operacionalizado nas orientações curriculares para o jardim de infância, organizado pelo ministério da educação.

O desenvolvimento infantil na sua componente cognitiva e emocional apresenta diferentes etapas a ser vivenciadas pelas crianças. Moos e Schaefer (1986) referem isso mesmo dizendo que:

(...) as transições e as crises são frequentemente uma condição essencial para o desenvolvimento psicológico. Os episódios stressantes da vida podem enriquecer as crenças e os valores da pessoa, tornando indispensável a assimilação de novas experiências. Este processo pode promover a integração cognitiva e estimular o crescimento pessoal, ajudando a lidar com os aspetos problemáticos da nova situação. Deste ponto de vista, as crises suscitam o desenvolvimento de novas competências pessoais, competências essas que são necessárias para que se verifique uma efetiva adaptação. (Moos & Schaefer, 1986, p.10)

Segundo Dolto (1999) na nossa sociedade contemporânea, as crianças dão a impressão de atravessar etapas que têm todas um duplo aspeto. “(...) por um lado modificações físicas que correspondem ao crescimento, por outro, perturbações psíquicas, sendo tudo acompanhado por modificações do carácter”(p.155). Dolto (1999) considera que as crianças nascem com necessidades de viver nos diversos planos - os instintos, a afetividade, o psiquismo - e com uma aspiração de todo o seu ser em direção ao absoluto. A vida impõe-lhes provas e dificuldades muito precocemente. Essas provas trazem-lhes sofrimentos que elas deverão suportar depois de as terem admitido como inelutáveis. Refere-se inclusivamente à prova do nascimento, da fome, da sede, das digestões difíceis, dos limites do apetite, da dentição e dos instintos agressivos que acompanham o sofrimento bem como as dificuldades apresentadas pelas leis da natureza como o frio, o quente, o peso, a dureza das coisas e os perigos materiais fazem parte deste processo de desenvolvimento. Dolto sublinha que a infância é o período com maior número de dificuldades a ultrapassar. Considerando que se estas dificuldades não forem enfrentadas, mas sim recusadas e evitadas, a criança não ganhará confiança em si própria. É importante que tenhamos consciência das etapas da criança, que os respeitemos e apoiemos, dando-lhe suporte e meios para que os possa enfrentar e ultrapassar, ganhando confiança nas suas próprias capacidades.

O modo como se processa todo o desenvolvimento e a noção das diferentes fases pelas quais a criança passa tem implicações no tipo de compreensão e análise reflexiva que as crianças são capazes de fazer. É esta sensibilidade face ao desenvolvimento humano e a todo o processo que está a ser vivenciado pelas crianças que surge a literatura para a infância no sentido de poder abraçar de uma forma mais contentora todos estes estádios mais ou menos atribulados promovendo vivências que suavizam estas experiências.

Deconchy (1960) refere que uma das dificuldades a enfrentar nesta idade, dos 3 aos 6 anos, são os medos. Isto é claro no que diz respeito aos terrores noturnos. O medo

perante o mundo pode engendrar uma verdadeira agressividade em relação à própria criança, tanto mais que a agressividade é quase sempre uma compensação para o medo. Este investigador refere-se ainda a uma estrutura que encontraremos ao longo do desenvolvimento: conseguir a independência é sempre conseguir uma nova possibilidade de oposição e de introversão.

Se encararmos a evolução da criança como um todo durante os primeiros 5 ou 6 anos, vemos que paralelamente ao desenvolvimento físico, motor e intelectual, a sua vida afetiva nasce, desenvolve-se, amplifica-se, diferencia-se e organiza-se. Vemos, segundo David (1970, p.196) que:

A criança passa do egocentrismo mais primitivo ao conhecimento e ao amor do próximo, da birra à agressividade e ao sentimento de culpa. Vemos as suas necessidades de se modificar, assim como de modificar as suas fontes de prazer. A sua sensualidade, inicialmente fixada na zona oral, desloca-se para as zonas esfinterianas, ao mesmo tempo que a criança passa da passividade à ação, da dependência à autonomia, do gosto de receber e de sofrer ao de controlar, dominar e, mais tarde, dar.

Outro momento particular que pode surgir no desenvolvimento da criança tem a ver com a relação fraterna, nomeadamente com o nascimento de irmãos ou até mesmo, com a estruturação de uma nova família em que há um elemento da sua idade que irá ser tratado como irmão. Os pais muito frequentemente não podem evitar sentir maiores afinidades com um filho ou outro e dá-lo a entender pelas próprias palavras, pelo seu comportamento. As crianças reagem a isso, tendo a necessidade da certeza de que as suas qualidades não são colocadas em causa por causa das qualidades dos próprios irmãos. Talvez uma das mais difíceis tarefas dos pais, de acordo com David (1970), seja saberem tomar em linha de conta a dificuldade das crianças em compreenderem que embora os filhos sejam diferentes, gostam de todos da mesma maneira, e que por isso os tratam diferentemente, porque isso depende da maneira de ser de cada um.

Nas palavras de David (1970) é neste período de desenvolvimento que as crianças gostam que o adulto lhes conte histórias do agrado delas, que as façam lembrar a vida quotidiana, e cujos heróis sejam seres humanos como animais ou objetos, gosta que lhes sejam atribuídos sentimentos que conhece bem, delicia-se com todas as situações em que o herói é posicionado e como é recompensado, quando resolve os seus erros com uma boa ação qualquer. David (1970) destaca ainda que o tema da criança que foge, que se perde e é encontrada, tem geralmente o maior dos êxitos porque corresponde ao sentimento

comum a todas as crianças desta idade: desejo e medo de deixar a mãe, lágrimas de separação a que se segue a alegria da reunião. Um outro tema com que a criança se deleita é o de "ser crescido", "continuar pequeno", pois permite-lhe reviver os seus receios de continuar a ser pequeno e de crescer. Continuar a ser pequeno tão depressa é um castigo como um privilégio mágico, a consequência de um sortilégio que leva o herói a todas as suas aventuras.

Sprinthal e Sprinthal (1993) referem-se à teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson abrangendo aspetos psicológicos, sociais ou psicossociais prolongando a ideia de estádios de desenvolvimento e referindo-se a um ciclo de vida de onde emergem dimensões positivas e negativas para cada um dos períodos. O estágio correspondente ao período de desenvolvimento infantil, sobre o qual incide este trabalho de investigação, corresponde ao terceiro estágio *iniciativa* versus *culpa* (dos 3 aos 6 anos) em que o objetivo nesta nova etapa, consiste em descobrir que espécie de pessoa é, especialmente em relação a um certo sentido de masculinidade ou feminilidade. As crianças começam-se a identificar com o adulto apropriado ou a modelar aspetos de comportamento do adulto. Os rapazes e as raparigas expressarão diretamente a sua masculinidade ou feminilidade estabelecendo uma ligação crescente de interesse pelo progenitor do sexo oposto. É nesta fase que a identidade pessoal é amadurecida, sendo importante assegurar às crianças que virão a tornar-se adultos plenos. Erikson também se refere à estatura da criança, comparado com a do adulto, característica que pode também aumentar alguma ansiedade que pode surgir nesta idade. Há a necessidade da criança ter a certeza que, quando crescer, será um adulto pleno, de estatura normal, podendo inclusivamente ultrapassar os próprios pais.

A literatura para a infância permite este encontro com a esperança, com a possibilidade de descobrir novas respostas, novas hipóteses de resolução e de amadurecimento destas etapas inerentes ao desenvolvimento humano.

Colomer (2003) refere-se ao conto como um contributo para a figuração do que é interdito sob uma forma metafórica, culturalmente admissível, como se houvesse o direito de se apropriar e de utilizar para um jogo, um ou outro papel das personagens. O conto, sublinha Colomer (2003), permite-nos assim transgredir simbolicamente esses interditos. Sente-se o prazer intenso de ter o direito de enfrentar sob o plano imaginário, as regras sem os constrangimentos que nos impõe a sociedade. Através do jogo das identificações, os afetos são desdramatizados. Refere ainda esta investigadora que a psicologia cognitiva

ênfatizou a ideia que a criança encontra uma grande ajuda nas situações sociais para construir a sua compreensão do mundo.

O desenvolvimento infantil engloba diferentes áreas que se interligam entre si como o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, moral, etc. Espera-se que estes entrosamentos se façam de forma harmoniosa para que umas áreas sejam positivamente o estímulo de outras (Bastos, 1999; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

No texto de apoio para educadores de infância organizado pelo Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular, com o título “Linguagem e comunicação no jardim de infância”, Sim-Sim et al (2008) referem o seguinte: “É inquestionável o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p.8)

De acordo com estas autoras a linguagem, enquanto veículo desta interação com mundo e com as experiências vivenciadas, é uma ferramenta comunicacional muito relevante. Um destaque dado à leitura de histórias neste mesmo guia de apoio revela a pertinência atribuída ao suporte livro como veículo do desenvolvimento da linguagem mas também do desenvolvimento na sua globalidade. Mata (2008) refere que o valor que a criança atribui à leitura pode ter origens diversas nomeadamente por ser “uma via para estar próximo dos outros e participar em situações agradáveis” mas também pode “decorrer da sua utilidade” ou ainda pelo facto de permitir “mantermo-nos informados, comunicarmos com os outros, resolvendo situações do dia-a-dia”.

A linguagem, associada ao desenvolvimento cognitivo e emocional permite transformar o pensamento e as emoções num discurso manifesto, comunicante e suscetível de análise e reflexão conjunta.

Assim, e tendo em conta que existe um primeiro momento em que a linguagem é, segundo Martins (1996), um instrumento para pensar e falar sobre a escrita, e, sabendo que depois, após a criança ter compreendido que a escrita é linguagem, a fala passa a ser não só o instrumento mas também o objeto de análise, podemos então pensar sobre a pertinência do livro de literatura para a infância e do seu uso pelo educador nesta etapa de vida.

Sim-Sim et al (2008) reforçam a importância de que a “qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais

desafios se colocam ao aprendiz falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional”. (p.13)

Nesta etapa de apropriação da linguagem oral e escrita e do seu domínio interpretativo é interessante analisar estudos destacados por Martins e Niza (1998) como os de Ferreiro e Teberosky (1986) os quais estudaram como as crianças em idade pré escolar veem determinadas características do universo gráfico (Características e Convenções do Universo Gráfico e Termos Técnicos Utilizados no Ensino da Leitura e da Escrita). Estes investigadores folheavam um livro de histórias com texto e imagens e perguntavam o que servia para ler, no sentido de se verificar se as crianças faziam distinções entre texto e imagem, e sobre a direccionalidade da leitura. Chegaram à conclusão que as crianças diferenciavam entre texto e imagem sendo o primeiro para ler e o segundo para ver. Já em relação às letras e sinais de pontuação surgiram algumas crianças que não conseguiram diferenciar, o mesmo se passou em relação às letras e números. Quanto à orientação espacial da leitura, verificou-se que existiam algumas crianças que, ao contrário das outras, não conheciam orientações convencionais de leitura.

É interessante a abordagem do livro de literatura para a infância em contexto de JI, percebemos que relativamente às concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais da linguagem escrita as crianças vivenciam quatro fases (Martins & Niza, 1998): A escrita pré-silábica, as crianças compreendem que a escrita codifica uma mensagem, no entanto, não analisam ainda o oral nem fazem qualquer espécie de correspondência. A escrita silábica, as crianças começam a perceber que a mensagem oral se divide em partes e que essas partes são codificáveis atribuindo a cada sílaba, ou parte de palavra, um sinal que pode ou não ser uma letra. A escrita fonética, as crianças passam a fonetizar a escrita distinguindo no som da palavra alguns elementos do oral que registam no escrito. Por ultimo a escrita alfabética, as crianças chegam à compreensão do princípio alfabético do nosso código escrito e percebem que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como esse grafema se desenha. Este campo de compreensão cognitiva do texto implica na abordagem que se pode fazer durante a exploração do livro em JI reforçando a sensibilidade face à fase do desenvolvimento em que a criança se encontra.

Tendo em consideração as diferentes concepções sobre a linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986) também serão mais facilmente reconhecidas as respostas ou apreciações realizadas pelas crianças durante a leitura ou interpretação de um livro/história. Por exemplo, na leitura icónica as respostas da criança são em referência ao texto ou ao desenho. A criança faz uma leitura do texto semelhante à que faria da

imagem, o texto parece representar a imagem mostrando assim que está a raciocinar sobre o referente e não sobre a palavra.

Martins e Neves (1994) referem-se ao tratamento linguístico da mensagem escrita como um momento em que as crianças procuram as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos (em termos de continuidade e de comprimento) e segmentações sonoras (diferenças entre letras utilizadas como índices), a criança está a raciocinar sobre a linguagem, sobre a palavra e não sobre o referente. Sublinham ainda a importância de valorizar as funções da escrita e da leitura para um desenvolvimento linguístico adequado, para tal são muito pertinentes as atividades com situações onde a escrita seja uma necessidade, abarcando sucessivamente diferentes funções: de registo, informação, comunicação e de conservação na memória de acontecimentos. Tudo situações onde o ponto de partida poderá ser o livro de Literatura para a Infância.

Martins e Niza (1998) explicitam a importância destas atividades dizendo que a escrita permite que as crianças se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se organizam pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional de escrita. Permite igualmente que as crianças participem em situações em que se torna mais clara esta função. Ora, o livro de literatura para a infância é um ótimo promotor desta exploração e do desenvolvimento linguístico. Concretamente no contexto escolar

é importante ter em consideração os diferentes jogos e as atividades em torno de materiais trazidos de casa ou descobertos no bairro, para além de contribuírem para que as crianças possam fazer mais descobertas acerca da linguagem escrita, têm igualmente outras funções, nomeadamente levar as crianças a sentirem que a escola valoriza o escrito existente em casa e levá-las a perceber que o meio que as rodeia pode ajudar a aprender a ler e a escrever (Martins & Niza, 1998, p.67)

1.2– O desenvolvimento Infantil presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar em JI

Em 1997 com a implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), constitui uma etapa fundamental na sua afirmação no âmbito educativo ajudando, certamente, a tornar mais visível o rasto deste trabalho basilar na formação da personalidade da criança desde muito cedo. O Ministério da Educação cria, em 1997, um caderno de apoio onde pode ser lido o seguinte:

As orientações curriculares constituem uma referência comum para os educadores da rede nacional de Educação Pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa.

Não são um programa pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças (ME, 1997, p.13)

As orientações curriculares (1997) englobam em si próprias um conjunto de fundamentos que lhe dão consistência sendo os seus objetivos:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, partindo do que ele já sabe e valorizando os seus saberes para partir para novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – pois as diferentes áreas deverão ser integradas umas nas outras;
- a exigência de respostas a todas as crianças implica pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

Como suporte destes fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá em conta os objetivos gerais (enunciados na lei - quadro); organização do ambiente educativo (organização do grupo, do espaço, tempo, etc.); as áreas de conteúdo (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação com domínio da expressões, linguagem e matemática) ; a continuidade educativa (partindo do que as crianças já sabem) e a intencionalidade educativa (decorrente do processo reflexivo da observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvida pelo educador).

É importante que tenhamos em consideração a pertinência dos objetivos do presente estudo de intervenção e de apoio ao pré-escolar. Ao longo deste subcapítulo iremos fazer a ponte entre estes mesmos itens e o que pode ser veiculado pelo educador a partir de um livro de literatura para a infância, mesmo que o façamos de uma forma breve, visto que o desenvolvimento deste tema será novamente abordado no III capítulo.

Salientamos desde já os objetivos gerais da lei- quadro que consideram o seguinte :

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos;
- contribuir para a igualdade de oportunidades ao acesso escola e para o sucesso na aprendizagem;
- estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam as aprendizagens significativas e diferenciadas;

- desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar curiosidade e pensamento crítico;
- proporcionar bem estar, segurança no âmbito da saúde individual e coletiva;
- proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Neste guia do Ministério de Educação (1997, p.47) é referido que “as áreas de conteúdo são consideradas como uma forma de organizar a intervenção do educador e que a expressão “áreas de conteúdo” se fundamenta na perspectiva de que o desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo”.

São três as áreas de conteúdo sobre as quais nos vamos debruçar: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Abordaremos neste subcapítulo uma breve abordagem do que cada uma delas representa de acordo com o Ministério de Educação (1997):

1) Área da formação pessoal e social (p.51)

Esta área deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização dos valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

De uma forma sucinta esta área pretende abordar, de um modo transversal e integrador a educação para os valores; a constituição de um ambiente relacional securizante contribuindo para o bem estar e auto estima da criança; pretende também favorecer a autonomia e independência, a vivência de valores democráticos, o desenvolvimento da identidade, a educação estética e a educação para a cidadania.

2) Área da expressão e comunicação (p.56)

Esta área engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico o que implica a compreensão e progressivo domínio de diferentes formas de linguagem

Esta área engloba três domínios: A) Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; B) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; C) Domínio da matemática.

A) Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical – Através da *expressão motora* proporciona-se exercícios de motricidade global e fina utilizando formas de sentir o corpo, aprender a controlar movimentos, a relaxar, a manipular objetos

e a utilizar cada vez melhor o seu corpo e os seus sentidos; através da *expressão dramática* pretende-se que a criança realize uma descoberta de si e do outro, utilize o jogo simbólico, os fantoches e sombras chinesas; através da *expressão plástica* pretende-se que as crianças utilizem diferentes códigos mediadores deste tipo de expressão, que utilizem diferentes técnicas de pintura, modelagem e construção. Através da *expressão musical* pretende-se que as crianças aprendam a escutar, a cantar, a dançar a tocar, a trabalhar a audição e a reprodução mental de fragmentos sonoros.

B) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – Neste domínio aborda-se a *emergência da escrita*, o contacto com o código escrito e as suas funções, abraça-se a literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento de informação implicando a “leitura” da realidade das “imagens” e do saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. Trabalha-se a *linguagem oral*, a capacidade de escutar e de comunicar, permitindo abordar formas mais elaboradas de representação; dá-se espaço à apropriação das funções da linguagem e até mesmo da comunicação não verbal; valoriza-se a *linguagem escrita*, permitindo que a criança se familiarize com o código escrito, utilize o desenho como forma de escrita e integre este sistema como um código com regras próprias. É neste domínio que se promove o livro como um objeto primordial de contacto com a escrita, como um veículo para o prazer e para a sensibilidade estética, promove-se também a função dos registos, da informação veiculada pelo suporte escrito; dá-se espaço neste domínio também às *novas tecnologias* como sensibilização para um língua estrangeira e uma educação para os media.

C) Domínio da matemática – Este domínio é considerado muito pertinente para a estruturação do pensamento permite encontrar princípios lógicos que permitam à criança classificar, formar conjuntos, seriar, medir, encontrar padrões de objetos e resolver problemas.

3) A área do conhecimento do mundo – permite suscitar o desejo de saber, de perceber porquê, permite o acesso ao método científico experienciando e analisando os resultados obtidos, sensibiliza para as ciências como por exemplo para a meteorologia, geografia, geologia.

Relativamente às OCEPE e ao seu impacto junto dos educadores de infância destacamos ainda o estudo realizado por Lima et al (2014) através do qual foi aplicado um questionário a 484 educadoras de infância no intuito de caracterizar os contextos de educação pré escolar e identificar necessidades dos educadores no exercício das suas funções. Neste relatório as educadoras avaliam como “boa e muito boa a relevância e a

abrangência das áreas de conteúdo e domínios, bem como a organização geral das OCEPE e o facto de constituírem um referencial para a prática da qualidade na educação pré escolar” (Lima et al; 2014, p.29). As educadoras também consideram as OCEPE importantes para a sua visão do que deve ser o pré escolar mas também para a elaboração do projeto curricular do grupo turma e do seu contributo para a planificação de atividades e para o seu trabalho do quotidiano com as crianças. A nível da “coerência das OCEPE com as perspetivas atuais sobre o desenvolvimento e aprendizagem, mais de 70% das educadoras avalia o documento como bom ou muito bom” (Lima et al; 2014, p.29). Em relação às brochuras editadas pelo Ministério da Educação e Ciência constataram que a “Linguagem e Comunicação no JI”, “A descoberta da escrita” e “Despertar para a ciência – atividades dos 3 – 6 anos” são conhecidas por, pelo menos, 80% dos educadores, tendo sido encontrada uma correlação positiva entre as três dimensões qualificadoras das brochuras (conhecimento, adequação e grau de aplicação na prática) “indicando que quanto mais elevado o conhecimento das educadoras sobre o conteúdo da brochura mais estes consideram os seus conteúdos adequados e com mais elevado grau de aplicação prática” (Lima et al; 2014, p.34). As educadoras sugerem com este estudo outras brochuras relevantes que poderiam ser desenvolvidas tais como: “expressão motora, corporal, dramática e musical; técnicas de informação e comunicação; formação pessoal e social – cidadania; interculturalidade; sexualidade; autoestima; gestão de emoções e comportamentos e ao nível da avaliação no pré escolar” (Lima et al; 2014, p.35). Verificamos que uma das áreas onde os educadores consideram interessante desenvolver mais documentos de apoio (Formação pessoal e social) é também a área para a qual dedicam mais tempo durante uma semana típica de trabalho (17%) bem como para a linguagem oral e abordagem à escrita (16,9%) (Lima et al; 2014, p.47). De realçar também que através deste relatório conseguimos aceder às necessidades de formação dos educadores as quais se destacam para todas as áreas/domínio das OCEPE; com particular relevância para o domínio da expressão musical, da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita.

Este estudo poderá ajudar a refletir acerca da pertinência da literatura para a infância como veículo de ligação às áreas que os educadores gostariam de ver aprofundadas. A exploração da literatura para a infância tem todo o potencial e abertura para promover os campos referidos neste guia como estruturantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Conforme a análise bibliográfica podemos constatar que a literatura para a infância é indispensável para a formação da personalidade (Garcia,

1986), permite descarregar fantasias, modular angústias, experimentar identificações (Ben Rejeb, 1992), vivenciar emoções, estabelecer relações entre experiências pessoais e as das personagens, criar um contexto protegido para lidar com conflitos, sentimentos, emoções construindo uma identidade (Cavalcanti, 2005; Veloso, 2007; Silva, 2010), permitindo igualmente uma descoberta pessoal e de relação com o mundo (Gomes, 2004; Gönen, Ertürk & Özen, 2011; Reys – Torres, 2014) e uma exploração de valores pessoais e sociais (Gomes, 2013; Ferreira, 2013; Santos, 2013; Martins, 2013; Bastos, 2014). Não é nossa intenção colocar o livro de literatura para a infância como veículo de cumprimento das OCEPE mas sim perceber como a sua utilização espontânea, mas preparada e consciente, poderá levar a que as bases do desenvolvimento humano sejam igualmente acompanhadas por estes recursos literários.

CAPÍTULO II

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E AS SUAS POTENCIALIDADES

2.1– Livro infantil, Literatura Infantil, Literatura para a Infância, Literatura Infante Juvenil – Clarificação de termos

Ao dar início a este capítulo e considerando a definição de literatura para a infância delineada por Hunt (2010) onde o autor se refere à pertinência da delimitação deste suporte narrativo e da necessidade da clareza para quem este se destina, parece-nos relevante começar por mergulhar na infância, no conceito e na sua própria origem.

A relevância dada à infância teve o seu próprio percurso de amadurecimento.

Magalhães (2009, p.30) investigou sobre este mesmo tema referindo-se à infância e à sua maior visibilidade enquanto causa social, com repercussões no plano privado escrevendo o seguinte:

No final da idade moderna as crianças já eram integradas no numeramento da população. Face à evolução demográfica, económica e social, a ação filantrópica acolhia as crianças durante o tempo de trabalho das mães ou supria as carências financeiras das famílias mais necessitadas o que implicou uma melhoria da situação da criança trabalhadora (...) em rigor, só no século XVIII se encontra a menção a um período de vida com características biológicas e culturais próprias. Note-se que Rousseau, em *Émile*, obra de 1762, em que a criança é apresentada como símbolo da inocência e virtude constrói já todo o seu pensamento em torno do ser criança, superando uma definição por referência ao adulto (Magalhães, 2009, p.30).

Magalhães (2009, p. 30) sublinha ainda que no que diz respeito às famílias das classes média e alta, no século XIX, elas exerceram uma grande vigilância sobre a distinção entre géneros e entre os estatutos e papéis de filhos e de pais. Criaram-se inclusivamente espaços de lazer (jardins e parques) e, sobretudo, de educação, reforçando os espaços e equipamentos próprios à infância. Magalhães (2009) refere que no séc. XIX surge a ideia de que a criança precisa de uma educação, “só através dela se transformaria em cidadãos e seres humanos capazes de refletir as qualidades divinas e ficariam protegidas de perigo que a relação social comporta”.(p.30)

A criança foi sendo reconhecida enquanto tal e o valor dado a esta fase da vida foi alvo de reflexão e continuas mudanças. Magalhães (2009, p.30) refere que “no decurso dos séculos XIX e XX fomentou-se uma ciência sobre a infância, consubstanciada

particularmente na pediatria, na pedagogia, na psicologia e na psicanálise, áreas que se iam intercruzando”.

Isto implica, de acordo com esta investigadora uma desvinculação da criança do trabalho, estatização dos seus cuidados (sanitários e jurídicos), escolarização obrigatória; incremento de uma cultura de infância, surgindo uma mudança radical no séc.XIX, a criança passaria de trabalhadora a consumidora.

Por inícios do século XX a atenção começa a concentrar-se sobre a necessidade de escolarizar as crianças com menos de 6 anos de idade, passando a distinguir-se dois escalões: 0-3 anos, 3 - 6 anos. Magalhães (2009) refere que:

a introdução da escola elementar (a partir dos 6 anos), da escola maternal (3 - 6 anos) e da creche (0 aos 3 anos) trazia à pedagogia uma atualização e reforçava a uniformização de um conceito de infância, nomeadamente no que se refere a delimitações etárias. Através da mediação do adulto, no século XX, a criança passa a ser destinatária de uma variedade de equipamentos, serviços e bens específicos (vestuário, alimentação, livros e jogos) a isto se chama a CULTURA DA INFÂNCIA. (Magalhães, 2009, p.31)

Magalhães (2009) faz uma investigação muito pertinente e completa de todo este desenvolvimento e percurso da infância referindo-se inclusivamente a um aspeto interessante no que acontece na segunda metade do século XIX, as famílias da classe média começaram a destinar aos seus filhos espaços domésticos autónomos, com ornamentação adequada, em resposta aos preceitos dos higienistas e pedagogos. Na primeira metade do século XX deu-se a retirada das crianças do mercado de trabalho, aumentou a esperança média de vida, generalizou-se a escolaridade e os efeitos psicológicos do relacionamento entre gerações o que implicou acentuar o fator emocional em redor do estrato etário infantil como por exemplo: filmes em que a criança era a protagonista ou até mesmo obras literárias que começam a ter a criança como protagonista.

Esta descrição realizada transporta-nos para a pertinência da adequação emergente das propostas de Literatura para a infância. O respeito e a adequação do universo livro aquilo que corresponde aos interesses e capacidades emocionais e interpretativas da criança, irá reforçar o impacto destes recursos literários junto do público infantil.

Rocha (1984, p 24) refere que:

Da conceção da criança como ser a moldar, acedeu-se à sua perceção enquanto pessoa com as suas peculiaridades, enquanto ser pensante e ativo intelectualmente,

a criança como um ser sensível e sujeito aos diferentes estádios do seu desenvolvimento e maturação (...) contar histórias deixou então de ser uma comunicação apenas oral para se transformar em palavra escrita, tendo esta evolução do conto acompanhado paralelamente o estatuto da criança na sociedade. (...) no século XIX surgiram obras destinadas às crianças que se tornaram *best sellers* mundiais e ultrapassaram a barreira do tempo. Andersen com diversos contos entre eles "O patinho feio" e "A princesa e a ervilha", Charles Dickens com "Cântico do Natal" ou "Oliver Twist" como mais conhecidos, Condessa de Ségur com uma coleção de contos entre eles "As meninas exemplares" ou "Os desastres de Sofia", Júlio Verne autor "As vinte mil léguas submarinas" ou "A volta ao mundo em 80 dias", Lewis Carroll autora de "Alice no país das maravilhas", Mark Twain com o "Tom Sawyer", Johanna Syri com a sua "Heidi", Collodi com "Pinóquio", James Barrie, o criador de "Peter Pan", Kipling com o "Mowgli", o menino lobo. São frequentes as referências ao século XIX como uma espécie de "idade do ouro" da literatura para a infância. (Rocha, 1984, p.24)

A psicanálise estendeu-se à infância desde o início do século XX. Os estádios de Freud revelaram que cada indivíduo tem a sua história inscrita na criança, e nela justificadas os interditos, recalcamientos e amnésias.

Durante o século XX novos contributos para estruturação científica da infância foram trazidos por Piaget e Vygotsky. Com base em observação e quadros familiares e escolares, Piaget investigou o desenvolvimento mental das crianças e Vygotsky pesquisou a ligação entre pensamento e a génese social da consciência da linguagem.

Com a declaração dos direitos da criança culminava um longo ciclo histórico de construção da infância. O adulto instituía-se como protetor seguro da criança. "Nos anos 40 do século XX no plano pediátrico, parece ter havido consenso quanto à delimitação final da infância por volta dos 12 anos" Magalhães (2009, p.47).

Magalhães (2009, p 133) realiza um paralelismo entre a infância e as condições particulares de receção:

Na primeira metade do séc XX, o infante adquiria protagonismo social. A psicologia reconhecia que uma das características fulcrais da criança era o imaginário que não lhe sendo exclusivo, se radicaliza nessa fase de crescimento. A evolução do estudo sobre a infância trazia consigo a tentativa de fazer corresponder as formas culturais produzidas para este público às suas condições particulares de receção, nas quais o imaginário se evidenciava, pelo que os textos ficcionais ganhavam cada vez mais relevo. (...) Gómez del Manzano (1987, p13) defende que, no 2º lustro de 40, nos países ocidentais, se deu uma resposta positiva à possibilidade de existência de uma estética de receção centrada na criança, consolidando-se a literatura infantil. Esclarece a autora: "Poetas e romancistas põe as suas capacidades ao serviço da criança e tentam adequar a linguagem literária à capacidade de perceção infantil. Conjugam sensibilidade, audácia poética, alegoria e símbolo. Utilizam, preferencialmente, a metáfora afetiva e conseguem estabelecer uma singular comunicação entre o protagonista e o leitor que reverte num

desenvolvimento progressivo da personalidade da criança em torno dos níveis e modelos de identificação que suscitam as personagens” (Magalhães, 2009, p133).

Como se verifica, a noção de infância e o seu desenvolvimento é muito relevante para se poder falar com consistência acerca da literatura para a infância, suas origens e adequações a um público tão particular com características inerentes ao seu percurso desenvolvimental as quais têm uma preponderância chave para a seleção e análise deste género de suporte narrativo.

A infância é um período com um corpo coeso muito recente tal como a escrita para crianças justificando-se de algum modo a constante mutação e a atual ambiguidade do conceito de literatura para a infância. Sendo que a sua objetividade aparenta estar ao critério da abordagem de diferentes autores.

A literatura para a infância tem objetivamente algumas características que a destacam de outros géneros literários e, os autores que se debruçam sobre esta área, acabam por se complementar entre si neste assunto. Aguiar e Silva (1981) faz uma ponte com as características da literatura infantil referindo que sob o ponto de vista semântico-pragmático, exige normas e convenções muito peculiares de ficcionalidades, incompatíveis com uma conceção racionalista ou mecanicista do mundo e da vida. Nas palavras de Aguiar e Silva (1981) os textos de literatura infantil têm características fundamentais como marcas semânticas da excecionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se muito frequentemente como um mundo contra fatual onde estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana, salvo no respeitante à superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio, e da justiça sobre a injustiça.

Soriano (1985, p.185 citado por Colomer, 2003) tentou definir uma área que abrangesse os critérios adjacentes à narrativa e ao leitor. Foi este autor que falou sobre o livro de literatura para a infância como:

Uma comunicação histórica, quer dizer, localizada no tempo e no espaço, entre um locutor ou escritor adulto, o emissor e um destinatário criança, o recetor, que, por definição, não dispõe mais que parcialmente da experiência da realidade e das estruturas linguísticas, intelectuais e afetivas, entre outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano, 1985, p.185, citado por Colomer, 2003)

Esta definição permitiria, segundo Soriano, colocar em relação cinco elementos da literatura infantil: emissor, destinatário, mensagem, código e realidade à qual emissor e

destinatário se referem. O desenvolvimento pormenorizado destes elementos feito por Soriano ofereceu a primeira teorização consistente no campo específico da literatura infantil (Colomer, 2003).

Também Bastos (1999) sublinha a definição de literatura infantil dizendo que é importante conhecer as estruturas “linguísticas, intelectuais e afetivas” do ser humano e o facto de nos depararmos com mais do que uma “escrita”, pois são os diferentes códigos semióticos que adequados a cada um dos estádios se poderão considerar no desenvolvimento do indivíduo.

Ora, o âmago de um livro e a sua utilidade pressupõem um conjunto de interesses individuais e uma imensa utilidade coletiva. Esta utilidade do livro para a infância tem, segundo Garcia (1986), um duplo carácter: *Material*, ao nível da aquisição de saberes ou conhecimentos que permitam uma melhor situação, ocupação e posto de trabalho na vida e *espiritual*, envolvendo o enriquecimento moral, intelectual, científico e estético. Uma das razões muito pertinentes da sua utilidade é o enriquecimento dos nossos saberes e experiências, o acréscimo de ilusões e fantasias, o gosto estético, a tensão psíquica ou o humor relaxante bem como a busca e captura da informação.

Garcia (1986, p. 183) sublinha ainda a leitura “como um diálogo silencioso entre o leitor e o autor. Um diálogo em que o autor fala, em silêncio, e a alma do leitor, calada, contesta”. E aqui encontramos, precisamente, essa subtil maneira de ser do livro, essa sua atitude incrível de converter o ato passivo num ativo, ao permitir esse intercâmbio de sentimentos, sensações, ideias e pensamentos entre o autor e o leitor. A literatura infanto-juvenil tem vindo a ganhar o seu lugar de destaque, o lugar que a promove enquanto recurso do pensamento, da emoção.

Cervera (1991, citado por Bastos, 1999) reflete também sobre o facto da expressão “literatura infantil” efetuar a junção de dois termos ambíguos, o que resultará numa realidade igualmente ambígua. Considerando que uma definição deve ser simultaneamente integradora e seletiva, propõe que a literatura infantil se integre.

Também Hilmann (1995) sublinha que a qualidade literária deve estar presente, seja qual for a audiência (crianças, adolescentes ou adultos), apresentando como características do literário o seu poder para satisfazer, explicar, convidar, concluindo que a “literatura oferece-nos palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias” (p. 3).

Villardí (2000) desmonta o conceito de literatura infanto-juvenil no sentido de tornar claro o objetivo que se pretende com o nome e o respetivo atributo desta expressão

composta. Entrelaça-se o significado da literatura canônica com o da literatura infantil, fazendo a ponte entre os objetivos de uma e outra bem como sobre o que ambas produzem no leitor como agente de comunicação. Villardi (2000) refere que a teoria da literatura tem discutido o texto literário designando-o como: múltiplo, inacabado, plurissignificativo, com um caráter aberto, com uma estrutura própria assente num nível de discurso manifesto (o que fica superficial e é evidente ao leitor) e noutro latente (onde se escolhe uma imensa gama de significados que se altera de leitor para leitor). Já o atributo infanto-juvenil ultrapassa a essência do texto, ancorando-se nos destinatários, o que poderá fazer com que se minimize o nível de exigência em relação à obra. Por outro lado, a negação que a literatura é infanto-juvenil também pode fazer com que se esteja a subestimar o público a quem supostamente se iria dirigir. Esta ambivalência faz com que tenhamos que ter os dois termos presentes e em constante entrosamento de modo a que não se descure a qualidade e a adequação de um texto deste campo literário.

Para além do conceito de literatura infanto-juvenil é discutido, neste texto de Villardi (2000), a importância dos destinatários e como isso influencia o âmago do conto, a sua organização interna e o seu código literário, para que o seu contexto se possa entrosar com a sensibilidade e vivências de um leitor atento.

Villardi (2000) reforça a ideia de que é impossível escrever sem que seja por necessidade incontente de comunicar algo a alguém, mesmo que esse alguém sejam crianças e jovens. Logo, está adjacente à escrita, ao policódigo literário, a criação de uma linguagem específica, própria e particular, capaz de atingir crianças, adolescentes e adultos. Este tipo de linguagem, tal como a que a teoria da literatura destaca no texto literário, deve ser múltipla, enriquecedora, geradora de sentidos, capaz de ativar o extratexto de um leitor.

Esta investigadora vai mais além do que o conceito de literatura infanto-juvenil, remetendo para a pertinência, âmago e cerne deste campo literário, sublinhando que "(...) é uma literatura dirigida às crianças, algo capaz de encantar, multiplicar, acrescentar vivências, possibilitar o prazer de inúmeras descobertas, de fazer sonhar, despertar a curiosidade de jovens e crianças, mas traz em si os caminhos que permitem ao leitor produzir novos sentidos a cada leitura, é também uma referência de prazer e alegria para qualquer um, pela vida fora". Villardi remete-nos para as pontes, as conexões, os sentidos que um texto de literatura infantil acorda no ser humano, é algo que tem que estar adjacente a este meio literário para que emerja a simbologia e significado de um texto.

Villardi (2000) tenta aproximar-nos do esqueleto estruturante e organizador que pode ser a literatura infanto-juvenil quando considerada no campo da literatura com "qualidade", pensada de forma adequada ao público para quem se dirige sem com isso ficar presa ou submersa a limitações da sua criatividade do seu campo semântico-pragmático.

A análise dos resultados do trabalho de investigação realizado por Colomer (2003) sugere, maioritariamente, que desde os fins dos anos 70 tem havido uma inovação acentuada das características, tanto educativas como literárias, da literatura infantil e juvenil. Os resultados também confirmaram que estas obras apresentam traços mais homogêneos segundo as faixas etárias dos destinatários, segundo o que se crê que é adequado à caracterização psicológica e o domínio literário dos leitores ao longo da infância.

Colomer (2003) caracterizou a narrativa infantil e juvenil atual dizendo que

a) Configuraram-se novos modelos na representação literária do mundo - pode-se afirmar que a fantasia, o humor, o jogo literário, a psicologização e a rutura de tabus temáticos caracterizam a narrativa atual;

b) Produziu-se uma tendência à fragmentação narrativa - fazendo com que haja um elevado grau de autonomia entre as sequências e inclusão de vários tipos de texto no interior da narrativa;

c) Houve um aumento da complexidade narrativa;

d) Incrementou-se o grau de participação outorgado ao leitor na interpretação da obra (exemplo: ambiguidades no significado de elementos dentro da história, perspectivas narrativas com base no humor, utilização de referências intertextuais, etc.);

e) A narrativa infantil e juvenil consolidou a sua vertente de literatura escrita.

Por sua vez Ramos (2005) parte da noção de que a “literatura infantil” compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, para uma determinada faixa etária, assim como da ideia de que a “literatura infantil”, apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos.

Também Ramos (2005) realizou um estudo através de uma análise de textos literários recentes, escritos por autores que têm como principal objeto do seu trabalho literário a escrita para adultos, mas que em determinado momento, publicaram textos destinados ao público infantil. Ramos (2005) sublinha ainda que estas produções, cujo

número e importância têm vindo a aumentar, motivam inclusivamente, uma reflexão cada vez mais atenta e aprofundada sobre as questões da literatura infantil retirando-a do estatuto de “parente pobre” da literatura canónica que ocupava. Aliás, através desta análise há a percepção da importância de elementos de ordem paratextual, onde se conjugam a componente pictórica, o formato e as dimensões do livro, a coleção em que se integra, a editora que o publica, o tamanho e o tipo de letra escolhidos, a mancha gráfica e a ocupação das páginas, assim como a distribuição do texto bem como as menções paratextuais sobre a idade preferencial dos leitores, revelando-se assim estas questões de pertinência acrescida quando, em algumas vezes, parecem ser de âmbito formal os únicos indicadores capazes de permitirem uma definição de um determinado texto como “literatura para a infância”.

Cavalcanti (2005) considera que este tipo de narrativas no campo da literatura infanto-juvenil exemplificam muito bem a dualidade e a ambiguidade transmitida por símbolos como: “Era uma vez...”, o príncipe, a princesa, reis e rainhas, a bruxa, a madrasta, pais ausentes, as fadas, a floresta, auxiliares mágicos, a casa, o castelo, um reino distante, animais que falam, a eterna luta entre o bem e o mal, entre outros. Há uma dualidade e ambiguidade que permitem uma excelente riqueza projetiva e sem dúvida um bálsamo para o pensamento como forma de reestruturar as emoções e os conflitos internos, pois como podem ser tão ingénuas se falam de sentimentos e situações como: canibalismo, seres estranhos, crueldade, abandono, fome, morte, perseguições, vaidade, cobiça, inveja, ódio, perversão, provas difíceis, metamorfoses, sexualidade, entre outras.

Silva- Diaz, (2005, p.4 citado por Cortez, 2008) refere o seguinte:

En la literatura llamada post moderna abundan los experimentos literarios arriesgados y complejos que buscan desenmascarar la ilusión de realidad que crea la literatura através de convenciones que quizá en otra corrientes, menos audaces permanecen ocultas. Estos experimentos revelan que toda narración es una construcción hecha de palabras, de acuerdo a convenciones muy codificadas. De esto modo las historias metaficcionales colocan a los lectores en una posición distanciada, en la que no pueden “submergirse” puesto que no se les permite perder de vista el carácter artificial y convencional del texto y al problematizar la lectura (...) les hacen consciente de que están activamente implicados en la construcción de sentido. (Silva-Diaz, 2005, p. 190)

Também Ramos (2007, p.41) refere que como características mais marcantes das narrativas apreciadas pelo público infantil, incluindo os livros compostos exclusivamente ou predominantemente por imagens, encontra-se a resolução positiva de intriga e dos conflitos com a

"reinstauração da ordem e do equilíbrio iniciais, a identificação com os protagonistas das narrativas, predominantemente crianças ou animais; a intervenção do maravilhoso e /ou do fantástico; o relato (mais realista ou mais fantasioso) de aventuras; a presença de elementos do humor, ligados aos vários tipos de cómico ou recurso do non sense, a presença de desafios, de enigmas a resolver; e um sábio doseamento de novidade com confirmação de expectativas, o que explica por exemplo o sucesso comercial de publicações editadas sob a forma de coleção /série de livros". (Ramos, 2007, p.41)

Rigolet (2009) também se refere à pertinência da qualidade na seleção de um livro de literatura para a infância referindo-se a diferentes componentes de um livro infantil e como carece o cuidado na adequação desses diferentes componentes ao grupo para quem é dirigido esse mesmo livro destacando quatro componentes, o suporte, a ilustração, a narrativa e o grafismo.

Hunt (2010) distingue entre o termo literatura infantil, associando-o a uma demarcação do território, para ser manejável, e literatura para a infância para ser definido em termos de leitor implícito, ficando claro para quem se dirige.

Como se pode verificar a reflexão não é conclusiva e remete para diversas perspectivas, no entanto, todas elas sublinham dois pontos: a) a pertinência da "qualidade" na obra, do diálogo coeso e estruturado da ilustração e da narrativa adequadamente envolvidos num suporte e grafismo também eles dialogantes com a obra e com o leitor; b) a importância da direccionalidade do contexto narrativo para o público que o vai receber.

A literatura para a infância é como que um teatro interno da vida psíquica. Como um sonho ele põe em cena as vivências e emoções, os afetos, as personagens que fazem parte da nossa história de vida, as memórias que nos sustentam e dão estrutura. Esta entrada no mundo simbólico reporta-nos para este palco emocional. As pessoas que leem ou ouvem ler, conseguem mais facilmente, dentro do conto e através dele, pensar e imaginar conseguindo reformular e apaziguar alguns conteúdos internos mais ansiogénicos ou angustiantes. Com a valorização crescente do conto infantil e a sua integração na sociedade e nos diferentes parâmetros onde esta se organiza, contexto cultural, social, educacional e familiar, entre outros, permite um acesso mais facilitado ao pensamento, às emoções e aos afetos o que implica naturalmente num desenvolvimento humano mais tranquilo.

Neste capítulo e considerando o seu complemento constante, optou-se por realizar uma análise cronológica das reflexões que vão sendo amadurecidas acerca do livro e da

literatura para a infância independentemente dos termos que lhe são aplicados. Através desta compilação há uma linha condutora que vai evoluindo num caule que se inicia como pequeno rebento que ainda se questiona face ao seu lugar na estufa delicada e bem considerada que é a literatura canónica. Aos poucos vai incorporando o seu traço em direção ao céu, no sentido em que, as suas raízes vão conquistando terra, ganhando um terreno sólido que é o da literatura para a infância, raízes que começam a fazer pontes entre as narrativas e os leitores, raízes que, na última década do século XX, começam a beber da qualidade que urge estar representada nas obras de literatura para a infância, raízes que começam a ser nutridas pelas componentes e características da própria obra (grafismo, ilustração, narrativa e suporte) adaptadas ao leitor.

No início do século XXI estas pequenas linhas subterrâneas que sustentam o caule de pé, percorrem o terreno de forma sedenta e consciente do seu ganho de robustez, as raízes da literatura para a infância sorvem as reflexões sobre a qualidade na obra, sobre o público para quem se dirige, as suas competências, o que lhe é prazeroso, os seus tempos de análise e compreensão. São raízes que sorvem as características inerentes às componentes do próprio livro de literatura para a infância adjacentes ao desenvolvimento infantil. É com este ganho de terreno visível no campo da investigação e reflexão de especialistas, que o caule ganha forças e se ergue em direção ao sol ávido de cor, de cheiros imensos e de muitos, muitos seres que ajudem à sua polinização, à sua projeção maciça numa estufa literária que se quer em sintonia, em respeito equiparado pelo adulto e pela criança que a visita. Espera-se que mediadores, educadores, especialistas e os responsáveis diretos no nascimento das obras (escritores e ilustradores) vão fertilizando o terreno, dando corpo às raízes e fortalecendo este corpo vivo que é a literatura para a infância. As estufas representam o local de cuidado prévio, de reflexão e ajustamento, no entanto, é importante sublinhar o ganho social, pedagógico, interventivo no campo cognitivo e emocional. Na saída da estufa, já com uma sólida robustez, com linhas de sementeiras que permitam o criar de projetos e analogias profundas, que promovam o enriquecimento do potencial humano.

2.2 Distinção entre os diversos géneros literários

Este não é um campo linear pois existem diferenças interpretativas de acordo com vários especialistas e investigadores da área da literatura para a infância, esta não linearidade está adjacente aos grupos criados para distinguir os diferentes géneros

literários e nomeadamente em relação ao conceito de livro álbum o qual faz parte do objeto de estudo deste trabalho de investigação.

Bastos (1999) faz então referência a alguns tipos de produções literárias referindo-se, para além dos 3 modos literários: narrativo, lírico ou dramático, caracterizados pela forte ligação entre o texto e o seu destinatário, à chamada “literatura anexada”, como literatura tradicional de tradição oral, a qual, sem ter esse objetivo de base, se passou a considerar literatura para crianças; o livro profusamente ilustrado (com texto e imagem); o “álbum puro” (livro só com imagens) bem como o livro documentário (literatura científica ou literatura técnica). Estes são livros que ocupam um lugar essencial no acesso à leitura, oferecendo alguma controvérsia quanto à sua colocação no campo do literário.

Colomer (1999) refere-se a outras categorias: Livros de imagem (livros para indicar e nomear); livros interativos (subdivide-os nos que oferece histórias a partir da sobreposição de folhas; aqueles que um disco de papel gira; aqueles em que a narrativa se desenrola com uma sanfona; os que criam movimento e volume – pop-up; aqueles que empregam diferentes materiais para estimular os sentidos, tato, audição; aqueles em que a criança deve desenhar; normalmente são plastificados, com pop-up, linguetas, com tiras, etc.); livros informativos (dividem-se em conceitos e conhecimentos); livros de histórias sem palavras; livros jogos; livros de histórias multimídias.

Pesquisas francesas e inglesas, de acordo com Cortez (2008) fazem a seguinte tipologia: livros com narrativas duais (imagem e palavra constituem-se como duas narrativas que ocorrem simultaneamente e não se interseccionam); livros ilustrados (aqueles em que a imagem é cenário para a palavra); livros interativos (são aqueles em que a narrativa é assegurada por uma estreita relação entre a imagem e a palavra chamado também livro álbum); livros sem palavras (há uma sucessão de imagens que formam uma narrativa, sem necessidade da palavra); livros escritos a partir das imagens (exemplo livros escritos a partir de obras de artistas plásticos); livros em que o texto verbal é cenário da imagem e livros sem imagem.

Também o conceito de livro álbum, tal como o conceito de literatura para a infância, tem alguma labilidade, e, como tal, poderá ser inconstante a sua descrição.

Cortez (2008, p. 176) refere-se a duas formas de nomear este tipo de livro, são elas: “livro de imagem ou álbum de imagem. Adotar a palavra álbum pode impor uma abordagem mais quadro a quadro, sem portanto, privilegiar a continuidade narrativa, enquanto o uso da palavra livro implica a mecânica imposta pelo objeto, a saber: a linearidade e uma sistemática da leitura” Cortez sublinha a articulação da imagem com a

palavra principalmente quando esta última está ausente, edificando um sentido amplo articulado pelo projeto gráfico da obra.

Cortez (2008) refere-se ainda ao livro álbum como um:

Objeto sincrético que funciona na medida em que dois sistemas são acionados para compor um único discurso: narrativa e imagem. Neste caso a imagem é tratada como texto passível de análise tanto do plano de expressão quanto no conteúdo, com relações internas e externas ao texto, mas, como uma “manifestação auto – suficiente”, poderá ser questionada, pois, em alguns casos, se o sentido se constrói somente na relação com a palavra (Cortez, 2008, p.53).

De acordo com os autores Bajour e Carranza (2003) para se falar do livro álbum devemos em primeiro lugar falar da sua relação com o texto e imagem. A ilustração é notável e vai narrando o que não é dito pela palavra, ou a palavra narra o que vai sendo deixado pela imagem. Um livro álbum só faz sentido com as ilustrações assim como as ilustrações sem o texto perderiam o sentido. Num livro álbum a imagem deixa de ser um mero adorno ou companhia do texto, a imagem é narrativa e é portadora de história em si mesma bem como no diálogo com a palavra.

Bastos (1999, p.14) reflete sobre a “produção literária no domínio dos três modos que a teoria da literatura tem considerado: narrativo, lírico e dramático”. Relativamente à narrativa para crianças inclui, por exemplo, o conto, a novela, narrativa de aventuras e mistério, referindo-se ao “livro álbum como forma narrativa para os mais pequeninos” (p.119). Na poesia para crianças refere-se aos temas e formas que lhe estão adjacentes bem como a alguns autores de referência. Por último refere-se ao texto dramático para crianças sublinhando, entre outros aspetos, a especificidade do discurso dramático, o texto dramático e signos teatrais.

2.3 A estrutura e as componentes da Literatura para a Infância

A obra literária tem que respeitar o espaço e o tempo do leitor para que este se aproprie dela mesma inter cruzando os registos internos pessoais com os conteúdos que a partir dela consegue integrar de forma natural, singular e original. Autores como Delahie (1995, citado por Bastos, 1999); Colomer, 2003; Cortez, 2008; Dwyer e Neuman, 2008; Rigolet, 2009) defendem que todo o corpo do livro requer uma escolha seletiva e cuidada que permita o fluido acesso dum criança ao seu âmag. Uma obra para crianças deverá

ter em consideração os interesses da própria criança para quem se dirige, os seus processos de aprendizagem e o que necessita para crescer harmoniosamente tais como as relações de afeto, os diálogos abertos, a possibilidade de abordar os sentidos e sentimentos, a oportunidade de agir por tentativa – erro. Ora, esta subtileza requer, por parte do autor e de quem seleciona um livro para crianças, um conhecimento profundo e abrangente do mundo do outro, descentrado de si próprio sem contudo deixar de abraçar a arte, inovadora e envolvente, e dando a mão à sabedoria para interlaçar todos estes pontos.

Rigolet (2009) também se refere à pertinência da qualidade na seleção de um livro de literatura para a infância referindo-se a diferentes componentes de um livro para a infância e como carece o cuidado na adequação desses diferentes componentes ao grupo para quem é dirigido esse mesmo livro. No entanto Rigolet (2009) sublinha a importância da obra ser trabalhada e explorada sem que com isso seja dissecada, mastigada até perder sumo e sabor. Esta especialista em literatura para a infância destaca quatro componentes: o grafismo, a ilustração, a narrativa e o suporte.

Ramos (2005, p115) sublinha a importância de elementos de ordem paratextual nas obras dedicadas à infância destacando a componente pictórica, o formato, as dimensões do livro, a coleção a que pertence, a editora, o tamanho, o tipo de letra, a mancha gráfica e a ocupação das páginas assim como a distribuição do texto bem como as menções paratextuais sobre a idade preferencial dos leitores. Ramos (2005) refere-se a estas componentes como sendo indicadores facilitadores da adequação e definição de um texto designado como “literatura para a infância”.

Com base nas descrições e aprofundamentos teóricos de Maia (2003), Ramos (2005), Martins (2005), Cortez, (2008), Rigolet, (2009) e Florindo (2012) desenvolve-se neste capítulo os componentes adjacentes ao livro de literatura para a infância, nomeadamente o grafismo, a ilustração, a narrativa e o suporte. Ao longo destas descrições realizar-se-á um ligeiro aprofundamento do que representa cada componente de um livro de literatura para a infância. Adjacente a esta análise, nomeadamente quando se fala da ilustração, serão apresentadas algumas imagens de livros para a infância, clarificadoras do que se está a transmitir, as quais fazem parte de livros para a infância que estarão referidos na bibliografia. É necessário sublinhar que o conteúdo da obra não será abordado pelo que, qualquer interpretação será pessoal e não dispensa a leitura e análise direta do livro. Sublinha-se mais uma vez que as componentes serão apresentadas por ordem alfabética: grafismo, ilustração, narrativa e suporte.

2.3.1– Grafismo

O grafismo surge como corpo do livro apoiando a conceção de toda a obra, dando-lhe estrutura, fluidez e organização. Faz com que todos os contributos que se compõem no livro dialoguem de um modo harmonioso permitindo que o livro seja sentido de forma uníssona, numa dança comum.

Lins (2003) sublinha também que “(...) o projeto gráfico além de determinar as manchas gráficas, define as respirações e os espaços em branco necessários” (p 62)

O design de uma obra, de acordo com Maia (2003, p. 146) é a “conceção da obra entendida na sua globalidade, quer ao nível das opções gráficas e de legibilidade, quer dos seus múltiplos aspetos de produção e execução, tendo em conta os recursos técnicos, os objetivos de divulgação e as opções individuais que levam à utilização de certos formatos e materiais em detrimento de outros”

De acordo com Rigolet (2009) a componente gráfica inclui:

- a trama do livro, com uma introdução global, particular, desenvolvimento, conclusão particular e global; capa e contracapa;
- guardas do livro;
- o eixo esquerda – direita e cima-baixo da narrativa e da ilustração;
- a organização dos capítulos, reafirmando ao nível das imagens a repetitividade de certos elementos já evidenciados pela linguagem, a disposição das ilustrações;
- a coerência da proporção entre ilustração e texto;
- a posição que ocupa a mancha do texto e a ilustração ou até mesmo o lado da página onde se abre uma janela implica uma regularidade e repetitividade na distribuição espacio-temporal;
- as fontes e os caracteres de escrita, tamanho, estilo, ênfase;
- a disposição das palavras conforme o significado do texto;
- o interior do livro respeita o mesmo tamanho; disposição, apresentação e linguagem;
- os protagonistas em primeiro plano;
- os tons utilizados nas páginas são adjacentes ao tipo de obra, ao conteúdo.

Assim, podemos referir que o designer é também um criador, tal como os autores do texto e das ilustrações, por ser um dos principais responsáveis pela conceção da obra, vejamos, de acordo com Martins (2005):

“(...) ao cooperarem ativamente em várias escolhas – arquiteturas externa (formato e capa) e interna (paginação), caracteres e brancos (que vão dar carácter ao livro, segundo os diversos modos de dar a ler e a ver), materiais (papéis, tintas e outros) (...).As suas intervenções técnicas, os seus atos de escolha (...) vão transformar (facilitar ou dificultar, alterar ou enriquecer, esconder ou otimizar, em qualquer caso adaptar e mudar) o texto e as imagens e vão ter influência no valor sociocultural do livro e na constituição dos seus públicos” (Martins, 2005, p.155).

Podemos destacar, no grafismo, algumas componentes que mais facilmente poderão ser exploradas pelos educadores durante a leitura de um livro. É o caso da:

Capa - “(...) aqui promove-se o contrato enunciativo da obra. A imagem por associação de formas e cores leva o leitor ao imediato reconhecimento do protagonista representado pelo verbal e pelo visual da capa” (Cortez, M. 2008, p 75)

Ferlauto 2002 (in Cortez, 2008, p.181) diz que:

para compreender a capa e atribuir-lhe sentido, é necessário recorrer não só ao título, mas ao miolo da obra, ou seja, o jogo está iniciado, dado que o leitor é convidado a entrar na obra. A capa tem, pois, a propriedade de propor a leitura ao leitor, de manipula-lo para a leitura. A capa é criada para provocar, despertar, e induzir a imaginação e a curiosidade do consumidor. Vender ideias. Seduzir olhos e mentes. (Ferlauto, 2002, p 75, in p 181)

A preocupação com a “embalagem” da obra tem a ver com o fato dessa ser considerada um convite à leitura, visto que a capa é o primeiro agente de mediação entre o leitor e a leitura (Cortez, 2008, p 368). Conforme esclarece Bastos (1999) a capa pode captar o leitor numa relação de:

a) relação metonímica- por tentação- quando o personagem e o enredo são pontuados mas não totalmente revelados. A imagem é destacada do miolo, a capa tem uma imagem especial que especifica algum elemento narrativo (personagem, tempo, espaço, narrador , enredo)

b) relação anafórica- por tentação- quando uma imagem do miolo aparece na capa antecipando um facto ou situação narrativa.

c) relação determinante de género- por sedução- aquela em que a capa apresenta o género ao qual a obra remete. Essa modalidade valoriza a habilidade do leitor para acionar o seu reportório.

d) relação enigmática- por sedução /provocação- aquela em que a capa propõe um enigma que será desvendado ao longo da leitura. Essa poderá ser considerada provocatória, no entanto, a desvalorização do destinatário é modalizada.

e) relação formal- por sedução/tentação- aquela na qual a capa apresenta apenas o título da obra e, por vezes, o autor e autores, sem haver imagem.

“A capa é um componente expressivo no projeto gráfico, pois é ela quem convida, quem seduz o leitor para a leitura e, portanto, essa estratégia pode levar á identidade daquele projeto gráfico” (Cortez, 2008, p 372)

Sobrecapa - A sobrecapa tem uma função de mercado, deve manipular o leitor para que compre o livro. “As sobrecapas consistem numa folha de papel dobrado em quatro página com lobada e orelhas. Recobrem o livro de capa dura, com dupla função: de um lado suportam a impressão de letra, imagem e cores sem outra limitação, em segundo lugar evitar (ou retardar) o desgaste do material que reveste a capa dura” (Collaro, 2000, p 20 in Cortez, 2008, p136) Este autor também se refere ao valor da sobrecapa sublinhando o reconhecimento, ou prestígio de uma obra, algo que deve ser estimado e guardado (in Cortez, 2008, p 136)

Na contracapa, é onde, frequentemente, se dialoga com dois públicos-alvo. Por um lado, podem apresentar informações claramente dirigidas ao mediador, como o nome da coleção, a faixa etária do público-alvo, notas sobre o(s) autor(es), excertos de textos críticos elogiosos que saíram na imprensa ou eventuais prêmios que o livro tenha recebido. Por outro lado, também podem conter informações para a criança, sendo geralmente textos breves sobre o conteúdo do livro que apelam à sua curiosidade.

As guardas: Estas podem apresentar-se de diferentes modos, seja apenas com uma cor (ou mais) dominante das ilustrações da capa ou do miolo, recuperando, visualmente, elementos da história, focalizando motivos específicos ou até parodiando o livro, entre outros.

Ramos (2007) reforça a importância das guardas dos livros dizendo que “estão a revelar-se elementos cada vez mais decisivos do ponto de vista da mensagem, da construção narrativa e até da relação que estabelecem entre si” (p.222)

O grafismo também tem em consideração a mancha narrativa, o designer que vai compor o texto pode-lhe dar formas diversas de acordo com o que está a ser contado, aumentando e diminuindo palavras e letras e adaptando-o ao formato da ilustração (sem nunca esquecer, claro, a legibilidade do mesmo). Maia (2003) afirma que os livros para crianças são um terreno fértil para a experimentação do designer ao nível da apresentação

do texto, em que a mancha gráfica, a linha, a palavra e até a própria letra reclamam o estatuto de imagem portadora de sentido.

No grafismo consideramos igualmente a ilustração pois, neste tipo de livros, esta ocupa todo o espaço da página simples ou da página dupla. Maia (2003) refere-se à ilustração como se esta “(...) cansada de ocupar as margens das páginas, decidiu instalar-se no centro da obra, no centro do olhar, e obrigasse, mesmo, o próprio texto escrito a aparecer, também ele, como imagem para poder ser visto” (Maia, 2003, p. 116).

2.3.2 – Ilustração

“A ilustração representa imagens que dialogam com o leitor e que dão corpo ao texto” (Rigolet, 2009, p.12).

Esta componente, de acordo com Rigolet (2009), engloba a ilustração da capa, as guardas do livro, a página ou dupla página, o efeito zoom, os planos diferentes, o padrão linguístico da ilustração, cores vivas ou reais e códigos de B.D. Existem quatro níveis de dificuldade na leitura das ilustrações (Rigolet, 2009):

1º nível: ilustrador procede de forma dependente do texto, redizendo em imagens o próprio texto com uma representação fiel do mesmo. Implica que uma criança entenda a história pelas imagens pois tudo é minuciosamente descrito pela ilustração (tamanho, cor, forma, espaços, personagens, etc). O ilustrador não deixa margem à imaginação, pretende deixar uma mensagem clara e estética.

2º nível: O ilustrador tem liberdade ao representar a história ou seja o par autor – ilustrador começa a ganhar significado e surgem designações como: co-autor, co-ilustrador. Com este método podem ser introduzidos por parte do ilustrador elementos tais como ele os imagina e que não estão descritos no texto, podendo também não representar tudo o que está no texto. Este método implica que emergja na obra uma história textual e uma história ilustrada complementando-se, enriquecendo-se mutuamente. A imaginação desta forma é desafiada, o leitor tem de colaborar ativamente para ler, completar e ilustrar o texto ouvido, a mensagem escutada

3º nível: O ilustrador tem total liberdade expressiva, a obra do autor e do ilustrador seguirão caminhos paralelos e distintos, muito pessoais encontrando-se pontualmente

4º nível: Há um acordo entre o autor e o ilustrador, o enredo é um e a ilustração é outra história paralela

De acordo com Florindo (2012), para além de atrair o leitor e de reforçar a compreensão daquilo que é contado pela palavra, a ilustração pode ter diferentes

funcionalidades de acordo com a forma como se articula com o texto, podendo uma mesma imagem englobar diversas funções ao mesmo tempo. Vejamos, de forma sucinta, algumas delas.

- Função economizadora ou de complementaridade em relação ao texto: apresenta informação que não está disponível no texto, como a caracterização de espaços, personagens, ambientes, objetos, etc.

- Função narrativa: conta, visualmente, ações paralelas ou secundárias que não estão presentes no texto verbal, procedendo, deste modo, à sua substituição.

- Função narrativo-dinâmica: a ilustração abandona os limites físicos da própria página, sendo depois retomada/continuada na página ou nas páginas seguintes, criando-se, assim, ilustrações dinâmicas, que refletem movimento.

- Função amplificadora: quando o texto é o ponto de partida para uma série de elementos visuais com um peso a nível descritivo e narrativo muito superior ao da palavra.

- Função expressiva: quando as perspectivas, os planos de enquadramento ou os ângulos criados pelo ilustrador têm a finalidade de destacar determinados elementos, como ações diversas, pormenores, emoções, movimento, etc.

- Função intertextual: a ilustração alude a referências literárias ou artísticas, que podem ou não ser reconhecidas pelo leitor menos experiente, possibilitando, assim, diversos níveis de leitura da imagem.

Num primeiro momento a prioridade educacional era a aquisição do sistema escrito, surgindo três argumentos para a rejeição da imagem: a) imagem como distração-desviaria a atenção do leitor das letras para as imagens; b) imagem como facilitadora da decodificação da escrita- a palavra exigiria esforço e a ilustração era de compreensão inata, tendo em vista que a sua função era retratar a realidade; c) imagem como delimitadora do código escrito- cerceando a imaginação do leitor (Cortez, 2008, p 32)

Entretanto atribuiu-se uma função de diversão atribuída à imagem e apoiada pelos críticos de ontem e hoje, ressaltando qualidades importantes deste tipo de linguagem: acionar no sujeito/leitor a possibilidade de “entrar” na obra pelas vias sensíveis e experimentar o estético. (Cortez, 2008, p 35)

Cortez (2008) dá ênfase à função de observador no sentido em que para além da palavra que traz a condição de expectador ao leitor, a imagem também determina esse

olhar pela janela, ou seja, fora de cena, fora de história. Como texto uno, palavra-imagem estabelece o foco narrativo coincidente sendo a função do observador.

Centramo-nos agora nos diferentes momentos do livro em que a ilustração está presente reforçando a sua influência e objetivos junto do leitor.

A) Ilustração da capa - Esta ilustração é a que detém em primeiro lugar o nosso olhar influenciando a vontade de explorar o livro. Esta primeira análise poderá fazer com que surjam, segundo Rigolet (2009) três situações possíveis: a) o leitor identifica-se porque gosta do estilo da ilustração; b) o leitor afasta-se porque considera que a ilustração lhe é indiferente; c) o leitor afasta-se porque a ilustração lhe causa repulsa, vetando o livro ao esquecimento. A ilustração da capa poderá proporcionar uma compreensão do título da obra estando a relação texto – imagem num grau próximo de coerência.



Figura 1. A cadeira azul

Eis uma capa do álbum intitulado: “*La chaise bleue*”(A cadeira azul) - da autora/ilustradora Claude Boujon (1996) e da editora: l'école des loisirs. Esta capa apresenta claramente a cadeira azul de que fala o título e é referência ao longo de toda a obra, embora todo o contexto narrativo nos leve a interpretar a cadeira com um cariz absolutamente simbólico.

B) Guardas do livro - As guardas do livro, páginas que se encontram logo a seguir à capa e antes da contracapa, asseguram um continente ao conto, guardam o conto. Estas poderão ser iguais apresentando um padrão ou um desenho que seja alusivo à narrativa ou poderão ser diferentes uma da outra apresentando finos fios invisíveis de ligação ténue com a história narrada. As do início acendem-nos a curiosidade sobre o que se segue por vezes permitindo antever o que se vai passar, e as do fim alinhavam de uma

forma sucinta e simbólica o desfecho do enredo, reunindo uma série de elementos que fazem parte da estrutura compreensiva da narrativa. As guardas do livro podem tecer pormenores de interação com a própria narrativa, permitindo esclarecer o âmago da própria história.

Vejamos dois exemplos:



Figura 2. Todos no Sofá

No livro “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares (2009) e ilustrações de Pedro Leitão, os próprios personagens assumem posições diferentes na primeira e segunda guarda sendo que na primeira estão a chegar estando também presente um elemento humano e na segunda estão a ir-se embora e já não aparece o elemento humano o qual, de acordo com a história, ficou no sofá adormecido. O eixo esquerda- direita da narrativa está igualmente presente na ilustração aqui representada.

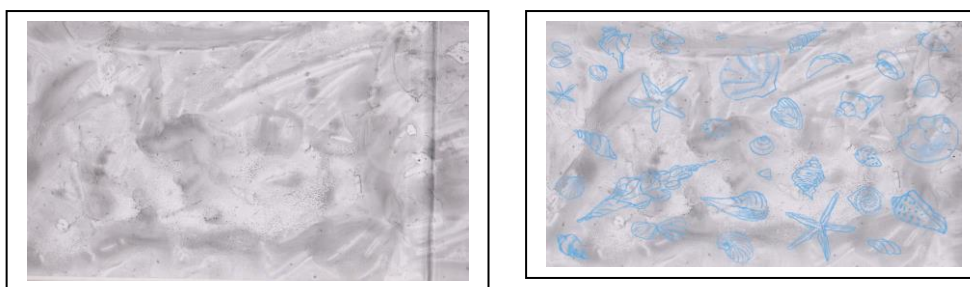


Figura 3. Onda

O álbum puro de Susy Lee (2009)– Onda - trata-se de uma obra onde a narrativa está apenas presente subliminarmente na ilustração, verifica-se o cinza inicial de algo incerto e nublado culminando num polvilhado de descobertas desenhadas a azul, cor adjacente ao elemento *mar* explorado no livro, símbolo de desafio e de experiências frutuosas.

C) Pagina ou dupla página - O ilustrador pode ilustrar numa só página ou numa dupla página e pode-nos até fazer imaginar uma ilustração num espaço que sai da página contando com a imaginação do leitor para criar o que falta, o “não representado”.



Figura 4. Orelhas de borboleta

No livro *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilhar e André Neves (2011), verifica-se o impacto das perspetivas diferentes na dupla página, consegue-se dar uma ideia mais abrangente do espaço físico que ocupam os personagens. A personagem principal, a Mara, que é alvo de comentários jucosos e os personagens secundários que se afastam para a achincalhar e que constantemente se apresentam na página oposta à dela. A dupla página consegue deixar claro a dimensão espaço e como estas personagens se dividem dentro de um mesmo contexto.



Figura 5. Ollie

Neste livro, *Ollie*, de Olivier Dunrea (2006), o personagem passa por diferentes períodos e sentimentos dentro do próprio ovo, é quase como se a descrição fosse

fracionada, ora agora rebola, ora recebe incentivos para sair do ovo, ora fica à escuta, ora para perto de um porco, depois perto de uma cabra, dá a sensação que se pretende fracionar o tempo do Ollie demonstrado os inúmeros sentimentos que afloram nesta pequena criatura.

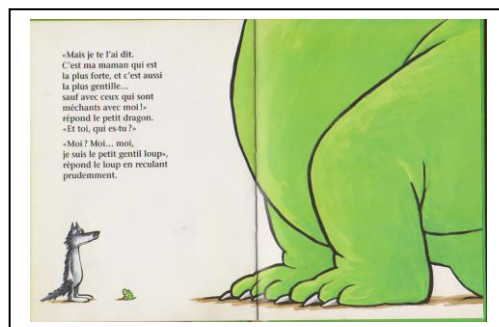


Figura 6. Eu sou o mais forte

No livro *Je suis le plus fort* (Eu sou o mais forte) de Mário Ramos (2005), a mãe não aparece totalmente de forma a ser dada uma dimensão de enormidade, neste caso representada pelo facto da personagem não caber na página do livro.

D) Efeito zoom - Através da criação de grandes planos implica criar-se o espectador – leitor (vistas de baixo para cima ou de longe para perto). Com este efeito consegue-se um destaque emocional, um olhar de um personagem, uma perspectiva que nos dá uma noção do valor da situação apresentada e até mesmo do valor dos próprios personagens.



Figura 7. Rainha das Cores

No livro *Rainha das cores*, de Jutta Bauer (2007) temos um destaque muito evidente, num momento de clímax da história, no pico emocional desta narrativa, surge um zoom da rainha no seu momento de desespero, de derrota. Vê-se, no canto do seu olho avolumar-se uma lágrima, lágrima promissora, que permitirá fazer o ponto de viragem da narrativa e que vai devolver a esperança e a cor a este ser.

E) Planos diferentes - De acordo com Rigolet (2009) o facto de existirem planos diferentes faz com que o leitor descubra a profundidade do campo, atribui um valor diferente aos elementos representados em função do plano que cada um deles ocupa.



Figura 8. A cabra tonta

No livro *A cabra tonta*, de Pep Bruno e Roger Olmos (2007), podemos observar como a cabra ocupa um lugar distanciado, está sobre o telhado, com a nítida noção de distância e de superioridade inalcançável. O Miguel e o avô ocupam um lugar que está nitidamente longe daquele mamífero. A ideia de distância fica clara com estes planos diferentes. A cabra é como que um objetivo a alcançar e, para tal, teremos que nos socorrer da sabedoria, da interajuda para conseguirmos conquistar o objetivo.

Padrão linguístico da ilustração -De acordo com Rigolet (2009) a ilustração tem dois eixos que constituem a linguagem escrita da nossa língua, bem como o padrão linguístico da ilustração, a saber: o eixo esquerda – direita (dimensão horizontal) e o eixo cima-baixo (na sua dimensão vertical). Este padrão revela ao leitor (só com as imagens) uma certa sucessão de acontecimentos; sugestões de “como ler” de forma ordenada e lógica através de um sistema de hierarquização de importância e organizando deste modo os acontecimentos selecionados e representados (acontecimentos à esquerda aconteceram antes dos acontecimentos à direita; os de cima dominam os de baixo em termos de importância de tempo)



Figura 9. A cadeira azul

No livro *La chaise bleu* (A cadeira azul), de Claude Boujon (1996), o caminho destes dois personagens, pelo deserto, em direção à cadeira azul faz-se da esquerda para a direita e no final, quando regressam, faz-se da direita para a esquerda. Já o personagem camelo, figura de castração que vem anular a criatividade que os dois personagens deixaram fluir com o uso de uma cadeira (ver figura 9 a) ocupa um primeiro plano quando surge em cena embora na parte inferior da página e os personagens que brincam com a cadeira estão num segundo plano mas em destaque pelo facto de ocuparem a parte superior direita da página.

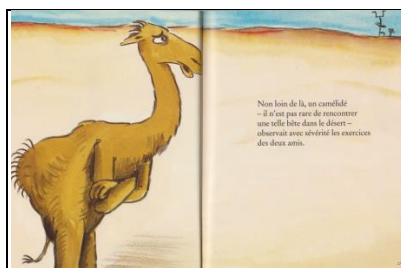


Figura 9a. A cadeira azul

F) Cores reais, cores vivas ou preto e branco - É interessante verificar que a ausência da cor permite também, segundo Rigolet (2009), a passagem entre um primeiro grau de leitura (compreensão dos acontecimentos da história e sua “trama”) e a mensagem contida no segundo grau de leitura (ultrapassando o próprio texto, incluindo interpretação metalinguística e permitindo uma interpretação simbólica). Este segundo grau de leitura permite que o leitor aceda à capacidade de generalizar a mensagem portadora de um significado individual (experiência do leitor) e coletivo (traços gerais pertencentes todos os leitores), o seu carácter de universalidade, os seus valores de referência.

As cores trazem outro tipo de vida à obra:

- Cores reais. Ao observarmos a formas e cores das imagens do livro “Olá bebé” de Harris e Dmberley (2000) (ver figura 10): A cor próxima do real, segundo Rigolet (2009) favorece a compreensão pois permite o efeito 3D e as cores completamente fantasistas

limitam este efeito. Para além de que liga a criança a uma imagem real, com cores que ela reconhece facilmente porque se ligam mais facilmente às suas imagens mentais.

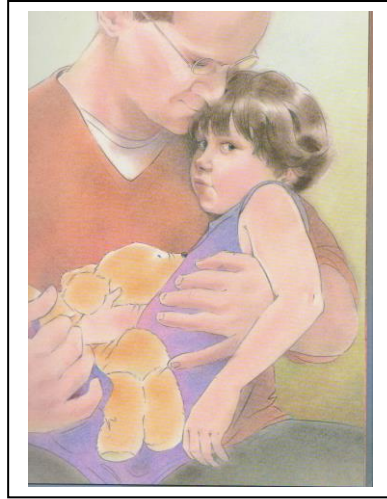


Figura 10. Olá bebé

Nesta obra o contexto real está ligado aos afetos e à relação familiar projetada nas imagens fidedignas do ilustrador.

- Cores suaves sugerem uma desmistificação dos medos. Se os personagens não são assustadores, se não há nenhuma situação ameaçadora, sem resposta, se os rostos dos personagens são graciosos e simpáticos transporta graciosidade e leveza à própria obra.

- Cores vivas

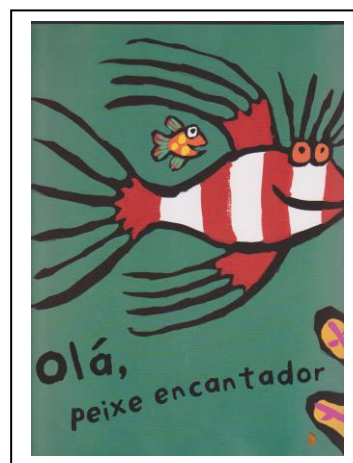
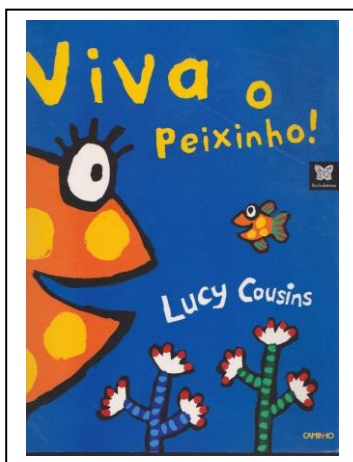


Figura 11. Viva o peixinho

Tal como se pode observar pela imagem do livro *Viva o peixinho*, de Lucy Cousins (2009) (ver figura 11), as cores vivas trazem vida e destaques diversos ao livro exigindo já uma capacidade de abstração para não ser engolidos pela distração.

- Tons quentes, com aguarelas de contornos menos nítidos implica uma exploração mais favorável da fantasia.

- Preto e branco implicam um maior nível de abstração pois universaliza a mensagem. No entanto favorece também a saída dos limites do aqui e agora para chegar a um significado mais atemporal e universal, a uma moral mais simbólica e mais perene.



Figura 12. Mas onde se meteu o Milton?

No livro “Mas onde se meteu o Milton?” de Haydé Ardalán (1997) o destaque é evidente. Fica muito claro qual o personagem que se pretende abordar e o enfoque da atenção é manifesto.

- As cores terra implicam que não haja oposição preto e branco, realidade e colorido, fantasia, simbolicamente os tons terra geram a ideia do envelhecido, corroborando o sentido de “fora do contexto”

Também a textura

é o elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Na verdade, porém, podemos apreciar e reconhecer a textura tanto através do tato quanto da visão, ou ainda mediante uma combinação de ambos. É possível que uma textura não apresente qualidades tácteis, mas apenas óticas, como no caso das linhas de uma página impressa, dos padrões de um determinado tecido ou dos traços superpostos de um esboço. (Dondis, 2003, p 70, citado por Cortez p 248)

Colomer (2003) destaca a organização em discurso de palavras e imagens como um meio de alcançar a experiência estética e fazer com que o receptor reaja diante de um evento.

H) códigos de BD nas ilustrações - Atualmente mesmo nos livros para bebés há ilustradores que utilizam códigos da banda desenhada ex: balões de fala, traços de

movimento. O movimento do pé da rainha (figura 13.) é evidente, através dos traços ali desenhados.

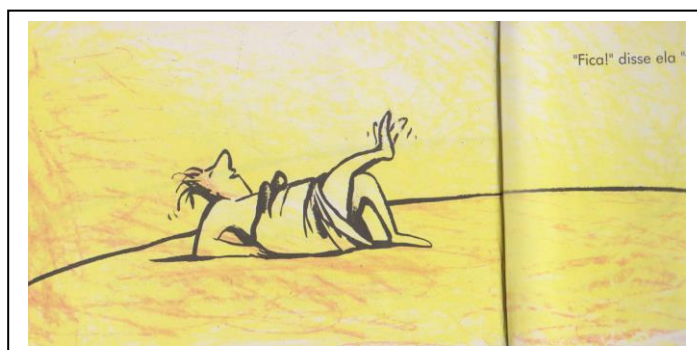


Figura 13. A rainha das cores

Rigolet (2009) sublinha ainda que a interpretação dada pelo leitor torna-se uma recriação, tal como uma leitura se transforma numa co-criação de texto, um pouco como se o leitor fosse também ele à sua maneira e em função da sua experiência de vida, um pouco autor e um pouco ilustrador, participando plenamente no ato artístico, complementando-o com a sua originalidade única e intransponível, dando-lhe “vidas”, através da sua participação, tantas vezes quantas procede à “leitura” da obra. Tudo isto implica um ato tridimensional entre livro – leitor – autor/ilustrador. A criança entre os 3 e os 5 anos está a iniciar o processo de interpretação de textos o que vem dar ênfase à importância do apoio mútuo entre ilustração e texto.

2.3.3 – Narrativa

É importante referir, de acordo com Rigolet (2009), que o livro tenha introdução, desenvolvimento e conclusão, no entanto, para falar de enredo teria que ser um grau mais complexo não podendo o livro ser aberto em qualquer página pois perderia a sequência.

De acordo com esta mesma investigadora há quatro aspetos que constituem um texto e que devem ser considerados quando se seleciona uma obra, tendo em consideração a sua adequação ao público para quem se direciona, são eles: a) Composição geral; b) Linguagem; c) Pertinência do tema e os d) Valores

a) Composição geral – equivalente à espinha dorsal, o que sustém a composição geral do livro e que implica a extração da trama de uma obra unindo as diferentes partes de um todo coerente, interligado e dinâmico. Estas diferentes partes são constituídas pela:

introdução global; introdução particular; desenvolvimento da história; conclusão particular e conclusão global. Esta informação pode ser lida, na página seguinte, e de forma detalhada no Quadro 1. Composição geral da narrativa

Linhas da Composição geral	Descrição das linhas da composição geral
Introdução global:	<p>- parte da narrativa pouco precisa ficando o leitor vagamente situado quanto ao contexto geral da história;</p> <p>- Engloba os seguintes itens os quais poderão, de acordo com a idade do leitor, estar mais ou menos desenvolvidos: Lugar onde a história decorre; personagens; tempo, situando o contexto onde se desenvolve; a ação, onde estão comprometidas as personagens e na qual deverá aparecer o herói, para cumprir uma missão diferente mas ligado às outras ações a decorrer.</p> <p>- Nesta primeira etapa há espaço para um movimento de generalização de compreensão, um movimento que vai do particular ao global, do singular ao plural, do regional ao universal Rigolet (2009)</p>
Introdução particular	<p>- Parte da narrativa que implica incutir a cada aspeto abordado um relevo que o particularize e que fomente a vontade de ler o resto da história;</p> <p>- Através deste momento procura-se problematizar o assunto, levantar questões que o desenvolvimento resolverá.</p>
Desenvolvimento da história	<p>-Dá-se um encadeamento de ações, meandros de acontecimentos sucessivos até ao climax, momento em que tudo parece insolúvel sendo considerado o ponto alto da história, segue-se o momento de viragem;</p> <p>- Nesta etapa da história podem-se considerar as descrições; definição de emoções, diálogos, as atitudes e expectativas; as frases que interligam a trama e que permitem um fio condutor; climax da história onde se acentua o suspense e antecipa-se a conclusão particular</p>
Conclusão particular	<p>- É um momento onde se pretende dar solução a cada personagem principal e secundária; cada ação, tempo e lugar têm um desfecho terra a terra. Dá-se também aqui um movimento retroativo, quase a relembrar o que aconteceu para trás.</p>
Conclusão global	<p>Leva o leitor a uma espécie de moral da história, a um movimento proativo, promovendo reflexões futuras sobre o que se poderá passar.</p>

Quadro 1 – Composição geral da Narrativa

b) Linguagem- É preciso sublinhar que mesmo que a linguagem seja mais complexa para o atual nível de desenvolvimento da criança, uma leitura “bem contada”

pelo adulto pode encanta-la pela melodia da sua voz, pelo ritmo das palavras como pela beleza artística das ilustrações, criando no educando, desde cedo, uma exigência estética ímpar (Rigolet, 2009). Ao nível da linguagem utilizada e se é pretendido uma adaptação ao público para quem se dirige a obra, há alguns itens a considerar são eles:

- A composição frásica (sintaxe, discurso direto ou indireto, as ações são afirmativas ou interrogativas);

- o nível semântico (*vocabulário* empregue o qual deverá ser simples mas não simplista, específico e preciso; *adjetivos* deverão ter uma riqueza expressiva e poderão ser substituídos por substantivos que descrevam de forma clara e simbólica o que se pretende dizer; os *verbos* definindo atitudes, posturas, gestos e intenções como “tentar”, “descobrir”, “seguir”; a diferença entre oralidade e a escrita usando termos como “sussurar” em vez de “falar baixinho” ou “perguntar” em vez de “fazer perguntas”; o *uso de outras expressões pouco usadas* e que se distinguem na sua forma de escrita coloquial e analista distanciando a oralidade e a escrita dando qualidade à obra, como por exemplo “tornar a fechar” em vez de “fechar outra vez”; a *construção verbal* que reflete, põe em hipótese, sublinhando a expectativa; as *formas repetitivas* as quais permitem prever acontecimentos e “entrar” na história, permitindo também a memorização de algumas partes do texto implicando previsibilidade e assegurando a compreensão progressiva do texto; a *pontuação* para dar ênfase a determinadas palavras ficando entre vírgulas ou o ponto final para pausas específicas; *resumo das descobertas*, do percurso efetuado com resultado final; presença de *animais* que agem e que pensam como pessoas mas que não são pessoas implicam que qualquer humano possa acompanhar o desenvolvimento da história como sendo “exterior a ele” distanciando-se das suas personagens. Para o desenvolvimento é importante “afastar-se de casa” e voltar quando se quer para reencontrar raízes, as suas referências, valores essenciais, aconchego físico e psíquico. Rigolet (2009) refere o vocabulário distinto, com bastantes adjetivos e verbos, como uma referência que implica na qualidade da obra.

c) Pertinência de um tema – O adulto deve gostar espontaneamente da obra e se possível ainda gostar mais dela quando procede à sua análise. Há que ter em consideração a forma como o tema é tratado, nomeadamente tendo em linha de conta a *extensão com a qual é aprofundado* devendo promover uma sucessão de acontecimentos que criem suspense, motivação, que permitam uma identificação com o herói sob o risco de não constituir uma história mas um acumular de situações problema; a *linguagem* também

deverá estar adequada ao nível de linguagem da própria criança insistindo, não nos aspetos dolorosos, difíceis e insolúveis mas deixando clara uma mensagem de esperança e de paz; os *valores* que são transmitidos deverão estar próximos da realidade do leitor e do ouvinte devendo ser claramente perceptíveis; o *humor e verdade* são temas importantes que soam a autenticidade e que apostam nos sentimentos mais puros das crianças e dão corpo à motivação para permanecer com atenção ao longo de todo o enredo.

d) Valores – É importante estar atento aos temas atuais, no entanto continuam a existir tabus e preconceitos que deverão ser de alguma forma respeitados e considerados. Um livro para crianças não deverá parecer um tratado de conceitos bem pensantes e moralizantes contudo é importante que os temas sejam atuais e concordantes com os valores do próprio mediador.

Rigolet (2009) dá ênfase ao texto e ao seu valor literário e estético como sendo importantes para a seleção da obra: as palavras deverão ser bem escolhidas, específicas, as expressões sintáticas variadas, deverá haver um entrelaçar de descrições, um discurso indireto acompanhado da ilustração. Tudo isto adjacente a um conjunto de personagens, ou humanos ou animais, com toques de humor.

2.3.4 – Suporte

Rigolet (2009) refere-se à componente material como o suporte para a linguagem escrita e ilustrada. De acordo com esta mesma investigadora, há diferentes aspetos a considerar quando se procura realizar uma seleção de um livro para a infância como por exemplo: a resistência; o tamanho; peso; formato; gramagem das folhas e a própria capa. Por sua vez os livros poderão ser de pano, leves, não rasgáveis, inócuos, laváveis, livro jogo (livro fantoche, peluche, musical, almofada, mochila); poderão ser em forma de tapetes de exploração, livros cartonados (A4, pequeno, standart, grande); livros de capa mole (A4, pequeno, standart, grande) e livros de banho (plastificados). A componente material é muito importante principalmente se considerarmos que é pertinente, ao nível das hipóteses de exploração, disponibilizar ao grupo uma diversidade de tamanhos, texturas, formas temáticas e estilos de ilustração.

Florindo (2012) faz referência ao tipo de papel escolhido para este tipo de edição como sendo um papel de qualidade, com uma gramagem elevada, que permita uma boa impressão das ilustrações. Tanto pode ser um papel editorial não revestido, como um papel couché mate ou brilhante. Segundo esta mesma autora a base da fibra do papel não revestido é idêntica à do papel couché, mas, no acabamento, este leva uma espécie de

goma (a couche) dos dois lados, o que lhe dá um toque mais acetinado e faz com que não absorva tanto as tintas no processo de impressão, garantindo-se, assim, uma melhor reprodução das cores.

O volume do papel é independente da gramagem, sendo que um papel com a mesma gramagem pode apresentar volumes distintos, o que proporciona, conseqüentemente, uma lombada mais ou menos grossa.

Também existe a possibilidade de se escolher um papel reciclado com a função, por exemplo, de se aproximar à temática do livro: o amor e respeito pela natureza. Este tipo de papel é, no entanto, mais caro, por isso a maior parte das editoras não o utiliza.

Quando as imagens são criadas com poucas cores, segundo Florindo (2012) sem grandes variações de tons, e se pretende dar ao livro um toque artesanal, de acordo, nomeadamente, com o tipo de ilustração, opta-se, geralmente, por um papel editorial não revestido, cuja textura, que pode apresentar maior ou menor aspereza, dá ao livro um aspeto menos comercial do que o convencional papel couché. Mas existem edições de álbuns em que o próprio papel funciona como um elemento construtor da narrativa, alterando-se texturas de acordo com os vários momentos da mesma.

Com esta dissecação das componentes de um livro não se pretende que o trabalho de exploração da literatura para a infância se faça utilizando este caminho tão detalhado mas sim que os passos sejam dados com a perceção de que o objeto em mãos pode ter um potencial de riquíssimo valor caso seja vivido, experimentado, usado, tendo em conta todo o seu corpo profusamente entranhado e coeso nestas linhas que em cima foram redigidas.

2.4 Critérios de Seleção associados à Literatura para a Infância

De acordo com Rigolet (2009) e Dwyer e Neuman (2008) emergem critérios de seleção de livros para a infância que englobam alguns dos elementos referidos nos capítulos anteriores bem como outros que os complementam.

- Composição gráfica;
- Suporte material;
- Ilustrações;
- Textos (linguagem), tema e valores;

- Apreciação global da sua qualidade estética e literária (palavras bem escolhidas, específicas, expressões sintáticas variadas, entrelaçar de descrições, discurso indireto, ilustração, personagens, humor);

- A adequação ao público alvo ao qual se destina (em termos desenvolvimentais) – *reações não-verbais*: duração do tempo de concentração, motivação em participar na leitura; *reações verbais*: exclamações, comentários, perguntas, etc.

- Prêmios dos livros

- Editora (Editoras reconhecidas)

- Autor e ilustrador

- Referências e opiniões em relação ao livro (blogs e sites)

- Quando se distingue a idade para a qual a obra é adequada tem que se ter em consideração vários prismas (exemplo: pela ilustração o livro pode ser para menores de três anos mas pelo texto terá que ser para maiores de três anos)

Rigolet (2009) considera quatro tipos de seleção de livros: *Livro adequado* (livros de acordo com todos os critérios, é harmonioso e coerente na sua totalidade, sendo considerado adaptado para uma determinada fase do desenvolvimento); *Livro semi-adequado* (quando apenas parte do livro pode ser adequadamente explorada pela criança); *Livro adequado apenas com mediador* (explora temáticas pouco inteligíveis para a criança ou com uma linguagem pouco clara emergindo a pertinência da obra ser acompanhada por um mediador); *Livro não adequado* (linguagem, ilustração e suporte desadequados para a criança numa determinada fase do desenvolvimento).

Dwyer e Neuman (2008) sublinham igualmente a importância do cuidado na seleção de livros reforçando a pertinência de associar as obras às competências do desenvolvimento das crianças permitindo um maior prazer na leitura. Referem-se às estruturas cognitivas mas também às estruturas desenvolvimentais afetivas, às relações interpessoais, aos papéis sociais que a cultura dominante atribui ao leitor em desenvolvimento, como um conjunto de fatores que vão determinar os laços particulares que se estabelecem com o objeto livro e com a leitura.

Colomer (2003) refere-se à teoria da receção do leitor como um momento em que se escolhe um livro tendo em conta a reação do leitor, a sua capacidade de compreensão e interpretação da obra. Colomer reforça a ideia de que o leitor modelo exigirá uma reflexão sobre o leitor (recetor) na literatura implicando na seleção de um livro. Esta especialista em literatura para a infância delinea alguns pontos de base para o processo

de escolha e seleção dos livros de literatura para a infância: a) acompanhar o desenvolvimento da criança, pois o autor dirige-se a um leitor definido pela sua experiência de vida e por estar num estágio inferior do desenvolvimento das suas capacidades; b) “uso social de formas simbólicas”, pois o significado de um texto depende da história, da sua receção e da maneira particular de mobilizar o significado por parte dos grupos concretos de leitores e da relação entre os significados estabelecidos pela comunidade interpretativa e os significados de cada um; c) a evolução dos interesses cognitivos que implicou a conceção da narrativa como forma de construção da realidade e propiciou a pesquisa sobre o potencial linguístico e cultural das histórias; fazendo também com que se entendesse como é que as crianças interpretam histórias e as convertem em experiência pessoal tendo um duplo interesse – determinar necessidades e condições a que devem responder os livros para a infância e saber porque determinados termos e formas narrativas são compreendidos e agradáveis a determinadas idades.

De acordo com Delahie (1995 citado por Bastos, 1999) um bom livro implicará: *variedade*, propondo uma nova leitura, nova visão estética, psicológica e social; coerência, ao nível da imagem e do texto, a articulação texto e imagem necessita de credibilidade e harmonia entre os elementos; *lisibilidade*, o elemento visual tem que ser claro, as imagens deverão intrigar, acordar o imaginário, reter a atenção, devendo informar, contar, explicar e nas histórias os personagens devem ser facilmente identificáveis; *eficácia*, escrever de forma concisa é uma necessidade de sedução das crianças leitoras, texto que flui naturalmente com expressões e ritmos de frase que se adequam ao tema e conduzem o pequeno ouvinte/leitor na magia da palavra; *apresentação e organização interna*, relativamente ao formato, às ajudas à leitura, à proporção texto – imagem e qualidade e lisibilidade da imagem; lisibilidade do texto, tendo em consideração a dimensão das frases, personalização do texto, o doseamento dos termos técnicos e do vocabulário abstrato e, por fim, o *conteúdo*, permitindo entradas múltiplas; ou é muito linear, fazendo uma apresentação de fatos dogmática ou então permite imaginar, apoiando-se em conhecimentos prováveis das crianças, integrando observações acessíveis ao leitor, dando indicações do espaço e do tempo, desenvolvendo uma atitude crítica do leitor, incitando a ir mais longe na criatividade.

No projeto Ouvir o Falar das Letras, Mourato (2008), desenvolvido em Jardins de Infância, onde se promove a literatura para a infância como mediadora dos processos e crises desenvolvimentais adjacentes ao ciclo de vida natural do ser humano, os critérios

de seleção utilizados para aceder a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade prendem-se com: a) o *conteúdo da narrativa*, o qual terá que transparecer uma ligação às emoções, aos afetos, o conteúdo será simbólico e claro; b) a *extensão da narrativa*, sendo curta permitirá manter o grau de atenção das crianças e uma interpretação mais facilitada do seu enredo, c) a *temática* que se pretende abordar, consoante os problemas emergentes no grupo d) os *desafios desenvolvimentais* que possam dialogar com o conto o que supõe um conhecimento prévio acerca do desenvolvimento infantil trazido pela psicologia do desenvolvimento e pela psicanálise.

Cortez (2008) refere-se a critérios que seriam considerados no momento de escolha de um livro de literatura para a infância, são eles:

a) Qualidades de expressão (capa e sua estratégias de manipulação; contracapa e coerência; título, legibilidade e coerência; tipo de letra, legibilidade e coerência; imagem de abertura, sugestividade e coerência; tipo de papel, coerência; disposição das palavras e das imagens na página, acréscimo de sentido; ritmo imposto pelo objeto, coerência; técnica empregada, coerência ou estilo).

b) Qualidades de conteúdo (atende ao objeto proposto, recorre às habilidades diversas, aciona e amplia o repertório do leitor, estabelece a relação coerente/criativa entre a capa e o miolo; utiliza recursos intertextuais; recorre a outras expressões artísticas, atende à ideologia desejada).

2.5 Componentes da LI e o Desenvolvimento e aprendizagem da criança

Este sub-capítulo transporta-nos para o âmago do livro de literatura para a infância, para o seu sentido mais dinâmico pedagógico e terapêutico. A narrativa aqui é abordada enquanto veículo da palavra, da associação livre no pensamento, enquanto fio condutor ao longo do desenvolvimento. O pleno sentido de ler é mais do que o acasalar de letras, é o sentido que lhes está adjacente, é o que esse sentido nos faz percorrer e viver.

O ato de ler, se for realizado de forma a permitir soltar a capacidade crítica e reflexiva, facilita o acesso ao ato de questionar, consciencializar e libertar.

Os livros também são importantes enquanto "leitura interna". Quando se lê livros para a infância é quase como ler o mundo para se ler a si próprio. A criança primeiro lê o mundo e depois os livros. O importante nestes momentos de leitura é a convivência, é a ligação do sujeito a ele próprio, aos outros e ao mundo.

Podemos inclusivamente falar do efeito terapêutico das histórias o qual é conhecido desde épocas passadas em muitas culturas. Na medicina hindu, como nos lembra Bettelheim (1988), a uma pessoa mentalmente perturbada, conta-se uma história de fadas de modo a poder ajudá-la a vencer essa perturbação emocional. As "histórias das 1001 noites", de origem indo-persa, foram narradas por Sherazade para libertarem o rei Shahryar da sua depressão e desorganização profundas, após a traição da mulher. Foi necessário que ouvisse atentamente esses contos, durante 1000 noites, para chegar a cura.

João dos Santos (1999, p.77) considera muito pertinente a literatura para a infância “na medida em que todas as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade e que se não fosse isso elas tinham morrido de uma doença somática precoce ou psico-somática porque não tinham elaborado o seu pensamento descarregando o seu inconsciente sobre o corpo”. Sublinha igualmente que “todos os contos tradicionais ajudam a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, designando os próprios sonhos como contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas”. Cavalcanti (2005) salienta que as narrativas rememoram os nossos desejos mais íntimos e indizíveis, pois servem como apaziguamento de uma dor, libertação de uma tensão e um exemplo de uma prova bem superada.

Também Garcia (1986) reforça a importância do livro dizendo que estes nos ajudam a chegar à terra firme do pensamento, cujas necessidades nunca têm limites. Reparte a leitura em três dimensões: recreativa, informativa e formativa considerando que todos estes critérios ajudam a enriquecer cada personalidade individual. Garcia (1986, p. 145) frisa a seguinte ideia:

O livro é o mais perfeito veículo de transmissão das ideias e dos sentimentos; perfeito, no seu sentido etimológico de “acabado” ou “completo”. As palavras são sempre o corpo das ideias e o livro o seu melhor veículo. Ideias que, de forma imediata ou mais lentamente, decidem os destinos do seu tempo, ou em algum caso de genialidade adiantado, das ideias que se irão impor mais tarde. (Garcia, 1986, p.145)

Fica presente nestas reflexões que a estrutura geradora das narrativas permite processos de identificação que nos colocam no circuito das trocas humanas necessárias para o crescimento individual e coletivo. Cavalcanti (2005) reforça a ideia de que a literatura nos ajuda a ver o outro em nós, a partir do instante que estabelece novas realidades e possibilita a intersubjetividade. Esta autora/investigadora sublinha a ideia de

que o outro que reside no tecido literário faz parte de uma coletividade que habita em cada um de nós e que funciona como um “espelho de pele”, mais do que a imagem refletida que é a alma da personagem que entra em cena para dizer: “Agora somos um, mas habitado por muitos outros que amam, odeiam e vivem tantas vidas quanto as que puderem viver.

Entrar em contacto com a literatura pode representar para a criança a possibilidade de estar diante de si mesmo, mergulhada no seu mundo interior e sensível ao outro, ou seja, identificada e confrontada com realidades diferentes, mas que falam de um lugar comum (Colomer, 2003; Gomes, 2004; Cavalcanti, 2005; Veloso, 2005; Cortez, 2008; Gönen, Ertürk & Özen, 2011; Reyes-Torres, 2014).

Os personagens dos contos amplificam a fantasia e concedem ao leitor a possibilidade de experimentarem emoções e comportamentos difíceis de serem pensados e verbalizados. Cavalcanti (2005) reflete acerca desta temática dizendo que o amor surge como princípio antagonista do estado de dor e constitui-se em fantasia regeneradora capaz de fazer viver o melhor de cada um de nós e por isso a identificação com os heróis nos contos é tão importante e tão frequente.

Ben Rejeb (1992, p.409) reforça também esta ideia dizendo que “O conto é um continente temporo-espacial, um refúgio materno que permite à criança regredir a um mundo mágico e simbólico e identificar-se às diferentes personagens.” Este mesmo autor considera o conto como um meio para representar e descarregar as próprias fantasias e também para modular as angústias ligadas a essas fantasias, experimentando identificações com as personagens, vivendo-as portanto do seu interior, consentindo-lhes experiências positivas. Ferro (1995 citado por Santos 1999) fortalece esta reflexão dizendo que as crianças nunca poderiam tolerar a ideia de que a bruxa e o ogre são também outros aspetos da mãe e do pai ou que são partes próprias, ou estados afetivos que tomam corpo nas suas relações íntimas.

Estas reflexões espelham a contribuição que a literatura para a infância pode ter para a formação integral das crianças, na medida em que os livros provocam emoções diversas e são capazes de fazer com que produzam novos significados e construam novas sensibilidades. Cavalcanti (2005) refere que os contos de fadas não consistem apenas em proporcionar um movimento de prazer e diversão, mas sobretudo provocam a criança naquilo que é essencial e que está na ordem dos afetos e emoções representantes da dor (medo do abandono, angustia de separação, inveja, culpas e ansiedades, o mal) e do amor (gratidão, doação, satisfação, compensações, regeneração, partilha, segurança, o bem).

Segundo Bettelheim (1998) a literatura para a infância fomenta "insights", reduz angústias e alimenta esperanças, porque um dos grandes méritos do conto reside em atingir diretamente o inconsciente infantil, elucidando sobre aquilo que se passa nos recantos mais escuros e irracionais da mente provando que a criança não está só na sua fantasia.

A criança ao nomear, elaborar e de algum modo integrar os conteúdos mentais através do conto, onde pode imaginar e esclarecer emoções, consegue estar sintonizada com o que deseja e com as suas angústias reconhecendo dificuldades e encontrando soluções para os problemas que a assolam.

A criança, com a necessidade de dar forma e corpo aos seus medos, recebe o conto como continente capaz de dar tamanhos, formas, nomes e sentido à angústia. É assim que Eduardo Sá (1995) se refere ao papel das histórias sublinhando que, tal como os adultos, primitivos e civilizados, as crianças necessitam dessas formas de comunicação indireta e disfarçada, mas que terão uma função de reconhecimento da realidade familiar por detrás do estranho.

De acordo com Held e Held (1978) um livro fantástico de qualidade deve poder permitir à criança sentir sede de decifrar e inventar o mundo saindo do seu contexto real para melhor o compreender, controlar e ultrapassar.

Deste modo, a criação de mundos imaginários é também uma via de acesso à expressão da interioridade, não constituindo a sua criação uma fuga ao real (realidade exterior) mas antes uma abertura à realidade (interior). Na literatura para a infância, o contacto com a narrativa provoca um trabalho mental e é assim que, de acordo com Santos (1999) o explícito e o implícito, o concreto e o simbólico, produzem efeitos notáveis na sua articulação, com o que *é dito* e *não dito* de cada criança.

Através das histórias, a criança pode aprender mais sobre os problemas interiores do ser humano. A narrativa dirige-se à criança numa linguagem simbólica, longe da realidade quotidiana o que permite mais facilmente a projeção e a associação livre de ideias. Santos (1999) sublinha que a fantasia na narrativa para as crianças não fala de factos tangíveis nem de pessoas ou sítios reais. O tempo e o espaço das histórias estão fora do tempo e do espaço real. Trata-se assim da literatura para a infância como meio facilitador de identificação e de projeção das crianças em redor de temas clássicos tais como os que representam conflitos associados à oralidade, a analidade, o Édipo, a rivalidade fraterna, angústias pré-genitais e até temas transgeracionais. A relação íntima que parece existir entre as histórias e a vida permite trabalhar o conjunto de objetos

internos e criar a possibilidade de novas relações entre eles dando origem a novas experiências afetivas e de conhecimento (Bettelheim, 1998; Colomer, 2003; Cavalcanti, 2005; Veloso, 2007; Marchão, 2013; Reyes-Torres, 2014).

Pressupostos teóricos da literatura e da psicanálise reconhecem os contos de fadas como uma estrutura para as descobertas do período da infância (Bettelheim, 1998; Santos, 1999; Santos, 2003; Cavalcanti, 2005). Estes suportes literários desafiam-nos nos nossos desejos mais profundos. São um lugar onde o leitor pode vivenciar a sua subjetividade de maneira mais plena possível. Os contos de fadas são uma fonte inesgotável de produção de sentido e construção simbólica. Oferecem espaço para a realidade ser apreendida e transformada na direção da superação dos impulsos destrutivos pelos impulsos de construção, constituindo terreno rico para a conquista da autonomia e permanente busca de significado pela vida. Este género literário, sublinha Cavalcanti (2005), reatualiza em nós algo que transcende ao bem e ao mal, porque está na dimensão da dor-amor, dupla que parece ser motivo de toda a conduta e base de todas as relações humanas.

Garcia (1986) diz que a leitura é indispensável para a formação da personalidade. Sabemos apreciar o verdadeiro lugar que ocupa a leitura na formação da criança e do adolescente? Perguntaremos se, não o saber ler, mas sim o não desejar ler, pode provocar carências lamentáveis no desenvolvimento cultural desse indivíduo? Se a leitura contribui para a formação da personalidade é, sem dúvida, porque intervém em momentos particularmente importantes da formação do indivíduo. A criança descobre o mundo através do livro e crê-se que a influência do livro se deve tanto ao seu conteúdo como à pessoa que lê, às suas condições de idade, ao meio ambiente, ao nível de desenvolvimento afetivo, ao momento dessa leitura. O livro, adequadamente escolhido e dosificado, é um perfeito durável suporte da cultura, e é um auto cultivo do espírito, capaz de enriquecer o homem na sua formação e nas suas nobres e justas obrigações de convivência e liberdade.

A literatura para a infância, que por si só já acolhe e trabalha muitas emoções, acompanhada pela atividade de expressão pode transformá-la em algo vivível, pensável, dizível e partilhável tanto pela criança como pelo adulto. (Martins, 2011; Martins e Mendes, 2012; Lourenço, 2011; Bataus & Giroto, 2013; Ferreira, 2013; Correia, 2014). A possibilidade de enlear a expressão plástica, gráfica, a linguagem, a leitura, a escrita, a relação, a dimensão individual e grupal, permite delinear este procedimento de escuta, elaboração, partilha como um caminho. As histórias despoletam emoções, conseguem soltar afetos e interpretações associadas ao ser humano, ao *Eu* de quem o lê e de quem o

ouve. As narrativas e a psicologia ganham corpo e consistência aninhando-se à maturidade do conto literário.

Este trabalho de investigação aninha em si próprio a reflexão sobre a possibilidade de no contexto escolar emergirem questões inerentes ao desenvolvimento humano através do livro. As emoções partilhadas pelas crianças, através da projeção feita nos personagens do livro permitem uma abordagem contentora dos medos e dúvidas comuns nesta idade.

Segundo Cortez (2008) o adulto não se pode esquecer que é um mediador. É ele que oferece o livro. A literatura para a infância tem assim uma dupla função: atender à demanda e aos anseios da criança e às exigências do adulto mediador.

De acordo com Girardello (2005) durante a narração oral há alguns aspetos que são de extrema importância como é o caso da voz, a presença física e a imaginação. A voz permite uma troca através do calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária - arrepios, suspiros, sustos causada pelas emoções que a história desencadeia. A palavra falada carrega uma componente simbólica e corporal permitindo uma interação que vai além do verbal. A flexibilidade no texto, que é permitida pela narração oral, dá uma maior independência em relação ao texto escrito até porque a criança pequena está mais próxima da capacidade de falar do que de ler. Na narração oral também há espaço para as contribuições dos espectadores, permitindo que quem narra possa reajustar o texto conseguindo ir ao encontro do grupo de crianças.

A presença física de quem conta a história exerce-se pela atitude corporal, poder estar próxima das crianças, estar ao nível delas num contexto de interação ocular são considerações muito relevantes. O facto de poder ser um elemento contentor ligado ao público e não somente um narrador ligado à história permite um vai-vem presencial de afetos e contenções que serena os espetadores.

Uma outra característica da narração oral prende-se com a imaginação. Quem conta exerce uma autoridade sobre a narrativa pois absorveu-a, digeriu-a, apoderou-se de um significado que lhe é próprio e deste modo, sem retirar o livro da sua magia da sua grandiosidade, retira-lhe de algum modo a autoridade no sentido em que a focalização é para si. Para a criança também é enriquecedora a experiência de localizar a autoridade da narrativa naquele Outro significativo para ela e sentir-se a exercitar a própria autoridade de detentor de uma história para contar.

Alguns autores neste campo referem-se à literatura e à narração oral da seguinte maneira: Garcia (1986) sublinha que na leitura de um conto é muito importante o momento em que é lido bem como quem o lê, quem o conta.

É muito importante ter a noção se com a narração daquela obra vai ser possível uma assimilação e interpretação pelo leitor/ouvinte. Tendo em consideração as características do recetor, o âmagu do conto escolhido, o acompanhamento do policódigo literário do conto bem como os três códigos da narração oral (proxémico, semântico e paralinguístico), a mediação entre o leitor, a narrativa e o contador será facilitada.

A literatura é um dos caminhos para o conhecimento e é através dela que reconhecemos a cultura e a identidade de um povo, de uma geração, de um país, da realidade do ser humano numa determinada época. A construção de sentido articula-se com o processo da construção da personalidade, porque nos dois casos se constroem sentidos que proporcionam marcos de referência para interpretar o mundo. Como verificámos, uma das funções da leitura literária bem como dos contos que são narrados oralmente é permitir criar competências leitoras e acordar as intertextualidades de quem lê e de quem escuta.

O suporte básico de muitos dos primeiros textos com que a criança contacta não é o significado, mas o lúdico, oferecido pelo ritmo e música do texto, ou seja, por uma linguagem especial. Se através da oralidade se der ênfase à componente imagética do conto, ao seu carácter afetivo e humano, permite-se uma fruição estética e um encontro de expectativas entre os participantes e o narrador, para que depois possa ter experiências literárias com os textos escritos.

CAPÍTULO III

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O EDUCADOR

3.1 – Importância da Literatura para a Infância no desenvolvimento e aprendizagem da criança em Jardim de Infância

A Literatura para a Infância, em contexto de Jardim de Infância, de acordo com todo o potencial que tem, e com a análise teórica dos capítulos anteriores, traz para o ambiente educativo, relacional e pedagógico uma ênfase no processo desenvolvimental e de aprendizagem. Surgem diferentes projetos e investigações que tiveram como objetivo explorar estas dimensões de Literatura para a Infância no contexto pré-escolar percebendo o seu impacto e utilidade junto da criança e dos educadores (Loureiro & Rodrigues, 2008; Elia, Heuvel-Panhuizen & Georgiou, 2010; Carvalho, 2010; Martins & Mendes, 2012; Lourenço, 2011; Bataus & Giroto, 2013; Afonso, 2014; Correia, 2014; Flevares & Schiff, 2014).

No que respeita à importância da literatura infantil no processo de aprendizagem, na abordagem dos diferentes domínios curriculares surgem estudos em Portugal como o de Correia (2014), Martins e Mendes (2012) e Lourenço (2011).

Correia (2014) procura compreender através de uma investigação-ação, a importância da literatura infantil no processo de aprendizagem, mais concretamente os contributos da literatura infantil na abordagem dos diferentes domínios curriculares e ainda, a compreensão e exposição de diferentes formas de exploração de histórias para a infância. Utilizou notas de campo, reflexões diárias, planificações ao abordar um grupo de creche com 16 crianças (1 aos 3 anos) e um grupo de 24 crianças (3 aos 6 anos). Com estes grupos explorou diferentes histórias e realizou atividades com recurso a diferentes materiais realizando o registo dos domínios curriculares abordados. Ao longo do relatório que elaborou demonstra, através da descrição de inúmeras atividades desenvolvidas, interligadas com as OCEPE, a importância da exploração da literatura para a infância. Através do conto e exploração de histórias e poemas, a literatura para a infância é um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de diferentes competências, assim como a exploração dos diferentes domínios curriculares.

Martins e Mendes (2012) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre. Desenvolveram um projeto de investigação-

ação com o objetivo de problematizar o lugar da Literatura Infantil em contexto pré-escolar, numa perspetiva de transversalidade e em estreita articulação com as áreas e os domínios previstos nos documentos de referência para a Educação Pré-Escolar. Este projeto surgiu, segundo as autoras, com o propósito de

demonstrar que, apesar de a Literatura Infantil se instituir prioritariamente como um território de deslumbramento e de fruição estética, onde palavra e a imagem se interpenetram através de um processo intersemiótico de inegável relevância na formação do leitor competente e crítico, é possível ao educador socorrer-se deste subsistema com objetivos pedagógicos, estabelecendo pontes entre as Áreas da Formação Pessoal e Social, de Expressão e de Comunicação e do Conhecimento do Mundo e ainda entre os vários domínios previstos nos documentos orientadores da prática do educador, promovendo aprendizagens significativas e integradoras numa perspetiva transversal do currículo. (Martins & Mendes, 2012, p.3)

Estas mesmas investigadoras Martins e Mendes (2012) reforçam o objetivo da investigação sublinhando que a Educação Pré-Escolar, como primeira etapa da educação básica e sendo decisiva na vida da criança, abre as portas ao educador como promotor de estratégias que a ajudem a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a desenvolver as suas aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em vários aspetos e domínios. Ora, se o educador tem a consciência que a criança é um sujeito dinâmico no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, cabe-lhe a ele criar o contacto com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas que permitam à criança adquirir o gosto pela leitura e, simultaneamente, desenvolver a sua compreensão leitora.

Martins e Mendes (2012) também sublinham que a *hora do conto*, devidamente concebida e planificada, tendo na sua base uma escolha criteriosa do livro de qualidade, no domínio da Literatura Infantil, será a preparação da criança para uma vivência onde a leitura é feita com prazer. Mas a Literatura Infantil, apesar da sua finalidade estética predominante, pode também servir de partida para a articulação com outras áreas e domínios do conhecimento, tal como está previsto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Na perspetiva de cruzamento e articulação entre as várias áreas (Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e de Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo) e os vários domínios da Educação Pré-Escolar, podemos desenvolver o trabalho em torno do livro e da Literatura Infantil nesta mesma perspetiva, na medida em que os

livros para crianças, sobretudo os da Literatura Infantil, abordam poeticamente temas que poderão ser explorados posteriormente nas Áreas e nos Domínios que constam das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. No entanto, é importante não esquecer que, tal como é referido nas OCEPE, “[é] através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.” (ME, 1997, p. 70).

Neste projeto de investigação-ação levado a cabo no estabelecimento educativo Escola Básica 1/Jardim de Infância do Atalaião, foram selecionados livros/textos que abordavam um tema predefinido no Plano de Atividades da Sala, concebido pela educadora cooperante, e que, na sua opinião, apresentavam qualidade estético-literária, baseando-se em critérios como: o temático, a qualidade estético-literária, o critério de adequação ao grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Para a implementação do projeto foram criadas nove sequências pedagógicas (nove planificações diárias), sendo que, em cada uma dessas sequências, o livro era o elemento central, independentemente das abordagens efetuadas e das atividades propostas. Houve livros que a articulação com as OCEPE era feita com uma área e/ou com um domínio apenas, e outros em que foi possível alargar a mais do que uma área e/ou domínio. No fundo, com o projeto pretendeu-se defender o carácter transversal da Literatura Infantil. Sendo que o importante, do ponto de vista das autoras é que as abordagens façam sentido e que surjam numa perspetiva integradora.

De uma forma ou de outra, portanto, nestas nove sequências pedagógicas foram propostas atividades em todas as áreas e em todos os domínios definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, com exceção do Domínio da expressão motora, devido a imprevistos relacionados com a própria gestão da Prática Supervisionada.

Em cada uma das sequências, houve três momentos, que os estudos mais recentes nesta área Sim-Sim et al (2008) consideram essenciais para que se ativem os conhecimentos prévios da criança e se estimule a sua compreensão leitora: a fase da pré-leitura, a leitura propriamente dita e a fase da pós-leitura. No entanto Martins e Mendes (2012) também reiteram que a leitura deve surgir, noutras circunstâncias, apenas para que as crianças fruam dessa experiência sem outro tipo de abordagem associada, mas o projeto pretendia dar conta das possibilidades pedagógicas da Literatura Infantil em contexto pré-escolar e, por isso, esses outros momentos de leitura recreativa surgiram fora do âmbito do projeto. Em alguns casos, a articulação entre a Área de Expressão e

Comunicação e outra (s) Área(s) ou domínio(s) surgia na fase de pré-leitura. Com todos os outros livros, nesta fase de pré-leitura explorava-se conjuntamente os elementos paratextuais (capa e contracapa), permitindo às crianças fazerem previsões sobre o conteúdo das histórias. Noutros casos, a leitura propriamente dita permitia o cruzamento com o domínio da Expressão Plástica, pela possibilidade de as crianças irem construindo a sua narrativa a partir da leitura das imagens. Para além dessa relação intertextual, a leitura do livro, com interrupções para que as crianças possam expressar as suas opiniões e demonstrar os seus conhecimentos prévios mas também sobre valores sociais e morais, permitiu construir o seguinte: a) mobiles com a personagem principal da história, identificando os acontecimentos importantes da história, b) combinações de vestuário, c) desenvolver atividades de reconhecimento auditivo de sons da natureza (água, chuva, vento, animais) e instrumentais (jogo de sinos, guiseira, clavas, triângulo, sino, apito, lata); de identificação da intensidade. As crianças também d) identificaram sons e cantaram uma canção marcando a estrutura rítmica (pulsção da música) com o auxílio das clavas. A história foi primeiramente contada com o recurso a fantoches e as crianças posteriormente tiveram a oportunidade de construir os seus próprios fantoches. Posteriormente as crianças fizeram um resumo oral da história, destacando os acontecimentos importantes na sua sequência cronológica de acontecimentos, estabelecendo assim uma ponte para a atividade que surgiria a seguir, nomeadamente a montagem de quatro puzzles. E assim conseguiu-se fazer o cruzamento com as Áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo. o domínio da Expressão Plástica, o domínio da Matemática, o domínio da Expressão Musical, o domínio da Expressão Dramática e o da Expressão Plástica, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínios da Expressão Plástica e da Matemática.

Neste projeto de investigação ação referido, Lúcia Martins, mestranda em Educação Pré escolar e licenciada em Ensino Básico – 1º ciclo foi sublinhando a consciencialização que teve face às potencialidades da literatura para a infância neste contexto, partilhando o seguinte:

(...)este projeto de investigação-ação, permitiu-me um contato próximo com a Literatura Infantil e mostrou-me as potencialidades deste subsistema literário no desenvolvimento harmonioso e global da criança. Criou em mim a consciência plena que a Literatura Infantil pode ser uma fonte inesgotável de aprendizagens emocionais e cognitivas para a criança, uma vez que proporciona momentos de descoberta do mundo que a rodeia, de alargamento de conhecimentos e de desenvolvimento da sua criatividade e imaginação. Com este projeto compreendi que o educador deve promover o contacto, regular e diversificado, com o livro de

qualidade estético-literária, visto que este é um instrumento precioso através do qual a criança vive situações de descoberta e de conquista, ou seja, o educador deve criar, na sua sala de atividades, um espaço dedicado à leitura de histórias, onde o livro infantil é explorado todos os dias, criando uma prática de leitura que irá despertar na criança o prazer de ler/ouvir ler. Nestas atividades de leitura de histórias em voz alta o educador pode promover aprendizagens em todas as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, aproveitando assim o poder de transversalidade da Literatura Infantil, tendo sido este o ponto de partida do meu projeto. Com o seu desenvolvimento foi possível observar efeitos positivos nas crianças, na medida em que proporcionou o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, o desenvolvimento da compreensão de vocabulário e da capacidade de descodificação, nomeadamente na exploração oral dos textos apresentados, promovendo diálogos para partilha de ideias, opiniões e conhecimentos; o desenvolvimento da expressão oral do grupo, na medida em que foram proporcionadas situações de diálogo durante a leitura em voz alta; o desenvolvimento de uma relação afetiva com o ato de ler; o desenvolvimento do gosto pela leitura; o desenvolvimento da compreensão do mundo envolvente, em suma, o desenvolvimento global da criança. No fundo, não era meu propósito (não o é na Educação Pré-Escolar) transmitir conhecimentos, mas sim dar à criança a possibilidade de alargar a sua visão do mundo e desenvolver o seu espírito crítico partindo da Literatura Infantil e fazendo a articulação com as diversas áreas e os diversos domínios indicados nas OCEPE, numa perspetiva globalizante, transversal e integradora. Só assim, aliás, entendo a Educação Pré-Escolar. (Martins & Mendes, 2012)

Na prática, os resultados revelaram que houve uma grande adesão às propostas bem como uma evolução significativa ao nível da construção de saberes e do desenvolvimento do espírito crítico destas crianças, da sua capacidade de imaginação e argumentação e sobretudo ao nível da sua motivação para a leitura, com implicações diretas na construção de sentidos decorrentes das leituras e das atividades pós-leitura realizadas.

Lourenço (2011) com a sua investigação sublinha a importância da literatura para a infância de qualidade, como contributo relevante para o exercício da função do educador de infância. Considera que estas obras permitem uma abordagem promotora da aprendizagem autêntica, significativa e assente numa perspetiva transversal.

Lourenço (2011, p.82) sublinha que

A exploração de histórias pode ser considerada uma situação privilegiada, permitindo aos educadores de infância, a articulação com todas as áreas do saber (mais concretamente com as orientações curriculares)... os livros permitem efetuar e pôr em prática uma variedade de atividades e tarefas de acordo com os objetivos e competências a desenvolver junto das crianças . (Lourenço, 2011, p.82)

Lourenço (2011) elaborou um estudo exploratório/comparativo entre duas obras de literatura para a infância em contexto de jardim de infância. Esta autora tinha como objetivo demonstrar as funções da literatura para a infância no sentido de permitir o desenvolvimento e a aplicação de estratégias, pedagogicamente consistentes, para a promoção de uma competência literária ao nível da educação pré escolar. Utilizou como instrumento grelhas de observação que caracterizavam os momentos de leitura na sala de atividades, uma outra grelha que caracterizava o espaço dedicado à leitura e um quadro de estratégias pedagógicas para crianças com 3 e 4 anos.

A autora realizou atividades de pré leitura, durante a leitura e no momento pós leitura registando a função lúdica, didática e pedagógica da Literatura para a infância. Os intervenientes deste estudo foram um grupo de 24 crianças de 3 e 4 anos. Com cada grupo de 12 crianças foi lida e explorada uma obra específica. Posteriormente, com uma análise comparativa concluíram que a exploração de histórias pode ser considerada uma situação permitindo aos educadores de infância adotar uma variedade de estratégias adequadas ao desenvolvimento da literacia, em articulação com todas as áreas do saber, concretamente as OCEPE. Com os livros, observa ainda a autora, podemos por em prática uma variedade de atividades/tarefas de acordo com os objetivos e competências a desenvolver junto das crianças. Conclui referindo que formar leitores exige de todos os responsáveis, incluindo os educadores de infância, uma atitude reflexiva que conduza a atividades/tarefas que estimulem o pensamento e sentido crítico. Neste sentido devemos apostar em objetivos de leitura diversificados e construir atitudes de recetividade, diálogo e cooperação. Estas atividades deverão ser planeadas, planificadas e significativas tanto para o profissional/mediador/contador como para a criança.

3.2 – O Educador como mediador da Literatura para a Infância

Destacamos alguns estudos de referência que abordam a LI como forma de promover o desenvolvimento infantil sublinhando a importância deste recurso no âmbito da relação, e da reflexão pessoal. Seguem-se alguns estudos de referência em Portugal e Brasil. Em Portugal referimo-nos aos estudos de Martins e Mendes, 2012; Martins, 2013; Ferreira, 2013; Marchão, 2013; Santos, 2013 e no Brasil apresentamos os estudos de Lourenço, 2011; Bastos, 2014; Silva, 2014 e Cantarelli et al (s/d)

Em Portugal surgem estudos como o de Martins e Mendes (2012), estudo já referido no âmbito da literatura para a infância enquanto promotora do desenvolvimento

infantil, onde as autoras se referem à implementação de um projeto de investigação-ação, num contacto próximo com a Literatura Infantil, sendo visível que este subsistema literário potencia o desenvolvimento harmonioso e global da criança, sendo uma fonte inesgotável de aprendizagens emocionais e cognitivas, uma vez que a ajuda a compreender o mundo que a rodeia, a agir de forma reflexiva, consciente e crítica nesse mundo em constante mudança, permitindo-lhe igualmente alargar os seus conhecimentos, desenvolver a sua sensibilidade e imaginação, e a formar um quadro valorativo que se revelará determinante na construção da sua identidade. Estas investigadoras sublinham que o educador deve por isso promover o contacto regular e diversificado com o livro de qualidade estético-literário, uma vez que este é um instrumento precioso através do qual a criança vive situações de descoberta e de conquista, ou seja, o educador deve criar na sua sala de atividades um espaço dedicado à leitura, sendo o livro explorado todos os dias, criando nas crianças práticas de leitura e despertando-as para o prazer de ler/ouvir ler. Nas atividades de exploração do livro em voz alta, o educador pode promover aprendizagens nas diversas áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, usando o poder de transversalidade da literatura para a infância. No desenrolar do projeto aqui apresentado de forma muito sucinta, foi possível observar efeitos positivos nas crianças utilizando como recurso a literatura para a infância.

Ferreira (2013) na investigação que realizou sobre a literatura para a infância considerou que o pré-escolar e os educadores são potenciais mediadores para a abordagem dos valores. Esta autora sublinha também o facto das orientações curriculares “revelarem de uma forma articulada e complementar, uma clara perceção do papel da educação pré-escolar na educação para os valores e para a cidadania que se pretende muito apoiada na formação da identidade e na valorização da alteridade” (p.143). Ferreira (2013) desenvolveu 10 atividades durante três meses partindo cada uma de uma obra de literatura para a infância com reconhecida riqueza estético-literária, seguindo-se um modelo de leitura com três fases: pré leitura, com previsões a partir de elementos paratextuais da capa e contracapa; leitura, sequenciada sem interrupções ou leitura pictórica e textual com comentários; pós leitura, com espaço para a crítica das crianças ao relacionarem-se com os personagens e para a atividade de expressão de acordo com as orientações curriculares, levando as crianças a consciencializarem-se face aos valores e à sua importância. Na décima atividade foi realizada uma reunião onde as crianças demonstraram lembrar-se dos valores abordados com cada obra. Ferreira (2013, p.149) conclui que, particularmente no pré escolar, “a literatura para a infância assume-se pela

sua riqueza estética e literária, por se apresentar como fonte de conhecimento, de afeto, mas muito particularmente de prazer” bem como pela relação que se estabelece entre a criança e o livro, um “meio de excelência para a abordagem e a reflexão sobre os valores” referindo igualmente que “todos os conceitos ou valores subtilmente abordados foram efetivamente compreendidos, e as crianças demonstraram-no com clareza”. Esta autora considera que a literatura para a infância, pelas inúmeras potencialidades que apresenta ao nível do desenvolvimento da criança é uma oportunidade valiosíssima, de excelência, para a abordagem aos valores, que não deve ser ignorada.

Santos (2013) realizou um estudo longitudinal com um grupo de crianças desde o pré-escolar até ao 2º ano de escolaridade do ensino básico o qual teve como objetivo perceber a importância da literatura para a infância enquanto fonte de imagens que a criança pode dar significado transformando em imagens mentais, criando circuitos neuronais, valorizando a vertente emocional do conhecimento e da aprendizagem, permitindo uma significação promotora do bem-estar e incentivadora da regulação do afeto no desenvolvimento humano. O estudo pretendeu contribuir para o conhecimento sobre a literatura para a infância como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, como organizador das relações interpessoais e como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos, apresentando igualmente pistas para uma reflexão sobre o papel do educador/adulto no desenvolvimento da criança. Num primeiro momento procedeu-se à avaliação das competências cognitivas do grupo de crianças através dos Testes das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000), das competências linguísticas através do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004) e uma avaliação emocional através do Teste Era uma Vez (Fagulha, 1997). Num segundo momento procedeu-se à leitura de histórias para as crianças seguido de uma narrativa gráfica ou oral, realizada pelas crianças, acerca da história escutada. Deste trabalho narrativo resultou um conjunto de narrativas gráficas, ilustrativas do espaço de partilha de saberes, um espaço de elaboração e fonte de experiências. A sua análise permitiu perceber o grau de elaboração emocional das crianças que ouviram histórias bem como quais os temas elaborados pelas mesmas perante as situações que lhes eram apresentadas e que reportavam para episódios da vida quotidiana, uns com características de ansiedade e outros de prazer.

A principal conclusão encontrada foi que as crianças deste estudo apresentavam uma elaboração mental (pensamento/resposta) com recurso a uma estratégia de equilíbrio emocional (resposta adaptativa).

Santos (2013, p.16) sublinha que as conclusões deste estudo apontam no sentido de que as crianças envolvidas, comparativamente às crianças do grupo de referência, apresentam uma “(...) melhor capacidade elaborativa da ansiedade, exibindo com maior frequência a *estratégia de adaptação com equilíbrio emocional*, revelando possuir uma maior capacidade de resposta a situações de ansiedade ou de prazer, refletindo uma boa capacidade afetiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções”. Estas são crianças que constroem um mundo interno com base na confiança nos objetos externos, sendo esta estratégia mental o seu modo de funcionamento. As crianças deste estudo apresentam recursos pessoais, pelo uso de imagens mentais significadas, guardadas no imaginário, com um maior grau de elaboração, com um tipo de pensamento mais ajustado entre os seus desejos e o real, revelando uma mente com capacidade de tecedura (funcionamento mental) do que se sente e vive, para se poder perceber.

De acordo com Santos (2013) é possível concluir sobre o papel do educador e do livro, ou seja, do contexto que envolve a criança. Neste sentido, este estudo revela a importância do papel do educador enquanto narrador e enquanto professor. Existe, assim, segundo a autora, uma clara clivagem por parte da criança entre o educador, enquanto professor e enquanto contador de histórias, sendo o segundo vivenciado como elemento de transformação e de significação de angústias. O livro, como reino das fantasias, do imaginário, do fabuloso ou terrífico, serve como forma de conhecer, reconhecer e principalmente de recriar o mundo. Inicia-se, parafraseando a autora um projeto de ser, de querer ser funcionando o livro como um espaço potencial entre a criança e o mundo, sendo desde sempre um laboratório de experimentação de sentimentos e emoções, funcionando como espaço de estruturação da criança com o mundo. Santos refere que:

(...) quem educa deve, por isso, falar à criança de todos os afetos, os bons e os maus, para que esta os conheça, para que esta crie esquemas de ação, circuitos neuronais, que fundam um self tão construtivo que lhe permita uma relação equilibrada entre o dentro e o fora, entre ela e os outros, numa relação dinâmica construtora de um ser cognitivo, emocional, social e cultural. (Santos, 2013, p.18)

Martins (2013) procura demonstrar a possibilidade de continuar a utilizar a literatura para a infância como um meio para estimular a autonomia, o pensamento crítico e a construção de valores próprios articulados e coerentes com a apropriação de valores universais. Esta autora considera muito relevante a capacidade de seleção e escolha de obras face aos objetivos pedagógicos que se estabelecem, por parte dos professores, educadores e animadores que utilizam livros, contos e histórias na sua atividade

profissional com crianças e jovens. Esta investigadora diferencia três grandes abordagens na educação para os valores: A educação do carácter; a clarificação de valores e o relativismo cultural e a promoção do desenvolvimento socio moral e socio emocional; salientando as limitações e as potencialidades de cada uma delas e propondo metodologias de carácter pedagógico que mobilizam a literatura para a infância na educação para os valores. A narrativa, enquanto género literário, e especialmente os contos infantis, revelam-se, segundo a autora, particularmente adequados para uma educação para os valores, não apenas no sentido tradicional de transmissão de valores mas sobretudo ao serviço de uma construção pessoal de valores articulada com valores partilhados de carácter mais universal. Os contos permitem planificar debates e representação de papéis em torno de materiais previamente elaborados ou seleccionados pelos professores, educadores ou animadores. Assim, de acordo com Martins (2013) a leitura de contos infantis e juvenis, pode ser interrompida nas situações em que se colocam situações de conflito intrapessoal (dilemas) ou de conflito interpessoal nos personagens, seguindo-se o debate com as crianças sobre os possíveis cursos de ação a escolher pelos personagens, a justificação desses cursos de ação e mesmo o completamento oral ou escrito das histórias, por parte de cada criança, seguido novamente de debate relativo às melhores soluções encontradas, antes de ser desvendado o final atribuído pelo autor. Esta estratégia pode complementar-se com a representação dos papéis dos vários personagens, tendo o professor, educador ou animador o cuidado de atribuir a cada criança um papel diferente e distante daquele que corresponde habitualmente ao seu quotidiano, a fim de melhor promover a compreensão da perspectiva do outro, o desenvolvimento da empatia e a compreensão dos sentimentos vividos pelos personagens, associados a determinadas experiências e contextos de vida.

Como conclusão, Martins (2013) considera que a literatura para a infância permite articular dimensões cognitivas com dimensões afetivo-emocionais, tais como: compreender e vivenciar conflitos; argumentar sobre ideias e soluções para os mesmos; compreender os outros; viver as emoções dos personagens; desenvolver a empatia. A utilização da narrativa está pois “envolvida nos processos que conduzem ao desenvolvimento sociomoral e emocional e deve ser utilizada como uma valiosa componente da educação para os valores, consequentemente de uma educação para a cidadania de crianças e adolescentes” (p.9).

Marchão (2013) no seu estudo procura refletir sobre o lugar dos livros na organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, tendo como pano

de fundo as pedagogias da infância. Baseados nas teorias do desenvolvimento e aprendizagem e nas teorias sociais, “os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planejar, pôr em prática e avaliar o processo de ensino (...) tornando-se o processo de escuta e diálogo a base da planificação do educador com as crianças” (p.27). Na fase pré-escolar, segundo esta investigadora, adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos e não através de práticas de ensino direto ou transmissivo. Estimular o interesse das crianças, não no sentido de esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura mas sim apoiando a sua literacia emergente. Segundo Marchão:

(...) o livro não deve apenas ser introduzido na sala pela educadora/pelo educador apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa. (Marchão 2013, p.30)

Marchão (2013) realça também que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança implicam um escolha partilhada do livro que se vai ler sublinhando que não chega responder às questões que a educadora ou o educador faz acerca do livro explorado. As questões podem ter interesse e estimular a reflexão e uma organização interna na resposta a dar mas de acordo com Marchão (2013,p.31) o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto “de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”, de ludicamente “ser, estar e aprender”.

Também no Brasil surgem estudos como o de Silva (2014) o qual procurou investigar, através de trabalho de pesquisa teórica e pesquisa ação, sobre como o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura para a infância contribui para o avanço da compreensão do texto literário, superando práticas utilizadas no quotidiano escolar para se ensinar a ler. Através de materiais e documentos recolhidos no contexto educativo, como diários, fotos, registos escritos, permitia perceber como as crianças concebiam a leitura, a incorporação de estratégias. A pesquisa foi realizada em diferentes fases. Num primeiro momento realizou uma avaliação diagnóstica de como é que as crianças compreendiam os textos escritos. Num segundo momento foram ensinadas estratégias a toda a sala. Num terceiro momento as estratégias foram retomadas para esclarecimento de dúvidas. Num quarto momento foram solicitadas três leituras para que as crianças utilizassem as estratégias necessárias de compreensão do texto. Num quinto e último momento foi realizada uma avaliação final no intuito de verificar se houve

melhoria na compreensão da leitura pela criança. Concluiu que as estratégias permitiram à criança encontrar ferramentas adequadas para lidar com o texto compreendendo-o.

Destacou estratégias como: a) a ativação do conhecimento prévio da criança; b) a realização de conexões e inferências; c) a elaboração de questões ao texto. Esta investigação, segundo Silva (2014) contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura da literatura para a infância e a aprendizagem da leitura.

Bastos (2014) na sua dissertação para programa de pós graduação em Educação desenvolveu um estudo onde tentou compreender se a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais sendo trabalhados de forma planeada e intencional numa intervenção em Educação Moral, podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos. Com uma metodologia de investigação-ação desenvolveu quatro fases. A primeira fase foi exploratória, observando as crianças e realizando entrevistas; na segunda fase, a principal, colocou a hipótese de que uma intervenção em educação Moral utilizando a literatura para a infância, jogos dramáticos e teatrais, pode auxiliar no desenvolvimento moral. Bastos (2014) identificou alterações que apontaram para uma evolução do julgamento das crianças, as quais passaram a entender melhor as histórias propostas nas entrevistas e deram mais respostas baseadas numa reflexão pessoal do que respostas regidas meramente sobre regras e leis.

Lourenço (2011) pretende com o seu estudo exploratório-comparativo, relevar a legitimação dos textos de literatura para a infância de qualidade, enquanto contributos para o exercício da função do educador de infância. Lourenço (2011) considera que a análise contrastiva entre obras no que concerne às situações de aprendizagem que proporcionam, à sua funcionalidade pedagógica e à sua qualidade, permite uma abordagem promotora da aprendizagem autêntica, significativa e assente numa perspetiva transversal. Esta autora sublinha ainda que a exploração de histórias parece poder ser considerada uma situação privilegiada, permitindo aos educadores de infância, articular com todas as áreas do saber, mais concretamente com as orientações curriculares. Considerando que os livros podem por em prática uma variedade de atividades e tarefas de acordo com os objetivos e competências a desenvolver junto das crianças.

Cantarelli et al (s/d) têm como objetivo de pesquisa a importância da literatura na aprendizagem e no desenvolvimento emocional da criança, tendo em vista a sua alta empregabilidade no meio escolar. Utilizam um método descritivo e exploratório com base no conhecimento direto da realidade realizando entrevistas semi estruturadas a educadores. Estes investigadores procuram a percepção dos educadores acerca da

utilização da literatura para a infância na facilitação do processo de aprendizagem assim como nas dificuldades da leitura e da escrita. Consideram que os educadores veem a literatura infantil

(...) como um contributo para a facilitação da aprendizagem escolar além de ser uma forma de trabalhar com as crianças a realidade através do simbolismo, onde a criança se identifica com as histórias por sentir a própria personificação dos seus problemas infantis nas personagens. A criança inconscientemente supera os seus medos expressando os seus conflitos emocionais mais facilmente. (Cantarelli et *al* (s/d) p.1)

Distinguiram quatro categorias nas respostas dadas: A elaboração de conflito emocional; a aprendizagem e utilização dos contos de fadas; a categoria do lúdico e a categoria da criatividade e imaginação. Concluem, referindo-se à importância da consciência que o narrador deve ter do seu papel para transmitir uma emoção verdadeira do livro, que enquanto mediador tem de inspirar confiança, motivar a atenção, despertar a admiração e conhecer o público a quem se dirige, deve criar um clima de envolvimento, fazer pausas no momento certo, respeitar o imaginário da criança, ser claro, ter uma boa dicção, ter noções básicas da psicologia evolutiva da criança de forma a conseguir uma integração total do texto com o ouvinte.

Também surgem estudos relacionados com a Literatura para a Infância e a consciência do ato de ler. Em Portugal Afonso (2014) considera que o recurso à ilustração da LI pode ser essencial para motivar o aluno/leitor para novas aprendizagens e desenvolvimento dos domínios de português, nomeadamente a compreensão do oral, expressão oral e leitura. Na investigação ação realizada junto de um grupo com dificuldades na aprendizagem da oralidade, escrita e leitura Afonso (2014) utilizou grelhas de avaliação diagnóstica e entrevistas semi estruturadas aos professores e atividades realizadas com os alunos. Esta investigadora constatou igualmente que a utilização da ilustração dos livros de literatura para a infância ajuda o adulto a estruturar a sua ação educativa podendo otimizar o desempenho dos alunos e alcançar os resultados esperados. Também Martins (2011) reforça a pertinência da Literatura para a Infância na promoção do desenvolvimento no prazer da leitura, o despertar da curiosidade e espírito crítico.

No Brasil Bataus e Giroto (2013) estudaram como é que a leitura e o livro de literatura para a infância são trabalhados pelos professores e seus alunos em sala de aula e

a influência dessas práticas no processo de atribuição de sentido das crianças ao que é o ato de ler, bem como em relação com a sua própria identidade de leitores em formação. Este estudo evidencia que há práticas educativas preocupadas em fazer com que o trabalho sobre a literatura para a infância se constitua como uma prática potencializadora da apropriação da leitura literária pelas crianças e que a leitura seja mais do que uma mera decodificação de textos. Estas investigadoras consideram que o educador deve conceber a literatura para a infância como um objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo do ser leitor. Caso estas mesmas práticas educativas não a concebiam desta forma irão didatizá-la, descaracterizando-a e afastando-a do leitor, retirando-lhe o encantamento, tornando-a objeto de adorno de outras aprendizagens.

Outros estudos reforçam a importância da literatura para a infância como forma de abordar conteúdos da matemática como em Portugal com Loureiro e Rodrigues (2008); na Holanda com Elia et al (2010), no Brasil com Carvalho (2010) e nos EUA com Flevares e Schiff (2014).

Em Portugal, Loureiro e Rodrigues (2008) realizaram um projeto intitulado “Os livros de histórias e a matemática” o qual foi desenvolvido por um grupo de professores da ESE de Lisboa. Os objetivos do projeto são: identificar modelos matemáticos apresentados nos livros de literatura para a infância; construir tarefas matemáticas com base na narrativa da ilustração deste tipo de livros; analisar atividades propostas a partir da leitura de histórias e por fim analisar as resoluções matemáticas dos alunos a partir das histórias. Esta investigação alia o estudo da literatura para a infância e a matemática, aprofundando o conhecimento das histórias e dos modelos matemáticos usados pelos seus autores e a realização de experiências de sala de aula. Loureiro e Rodrigues (2008) elaboraram uma matriz de análise das histórias para ajudar a evidenciar o modelo matemático presente na história ou na ilustração e a forma como os autores o aproveitam ou desenvolvem. Numa primeira apreciação, e tendo em conta os trabalhos de sala de aula que analisaram consideram a hipótese que a presença forte e significativa de um modelo matemático na história ou na ilustração permite desenvolver atividades matemáticas muito ricas para os alunos. A sua riqueza pode ser justificada, segundo estes autores, pelo valioso instrumento que estes têm revelado ser para os professores e pelo avanço produzido na estruturação do raciocínio matemático dos alunos.

Na Holanda, Elia et al (2010) tiveram como objetivo investigar o conhecimento cognitivo matemático que é estimulado por um livro de literatura para a infância e o

efeito das ilustrações na frequência em que aparecem estes processos cognitivos. Colocaram duas questões: “Que pensamentos matemáticos provoca um livro de literatura para a infância com evocações matemáticas durante o processo de leitura às crianças?” e “de que forma os pensamentos matemáticos variam consoante os diferentes tipos de ilustração do livro numa perspetiva global por um lado e numa perspetiva matemática por outro?”. Os resultados demonstraram que os livros ilustrados têm o potencial de estimular as crianças cognitivamente. De qualquer modo as imagens com uma função representativa permitiram realizar mais pensamentos matemáticos do que as ilustrações com função informativa. Estes autores consideraram o uso de livros ilustrados como um recurso muito importante. Foram distinguidas três abordagens utilizando um conjunto de orientações: números; orientação espacial e medidas. Estas investigadoras sublinham a importância que tem o mediador, quem está a ler, como forma de estimular as crianças para as aprendizagens.

No Brasil, Carvalho (2010) mostrou como o educador, em Jardim de Infância, pode trabalhar com a literatura e a matemática criando momentos de prática na sala de aula os quais propiciam a compreensão e a familiarização com a linguagem matemática. Foram desenvolvidos 6 momentos compostos por atividades que envolviam a expressão corporal, brincadeiras, jogos musicais, histórias, registos escritos e desenhos. Os conceitos matemáticos trabalhados foram a lateralidade e a contagem. Foram priorizadas a linguagem oral e pictórica e as expressões corporais e musicais para a aquisição de conceitos matemáticos. Carvalho (2010) entende que as educadoras necessitam de compreender o período de desenvolvimento no qual a criança se encontra, percebendo o raciocínio lógico e a construção de conceitos matemáticos precisam focar atividades práticas, envolvendo movimentos, música, desenhos, manipulação e jogos tendo em consideração que os conceitos devem ser usados na medida em que há manifestações, curiosidades e desejo de conhecimento. Acrescenta que as relações estabelecidas com crianças de 5, 6 anos necessitam priorizar relações sociais, sempre considerando as vivências da criança, as suas necessidades afetivas e sociais, propiciando uma visão do mundo do qual faz parte e compreendendo-se como ser humano.

Nos EUA, Flewares e Schiff (2014) estudaram a importância dos livros álbum para estudar a matemática e a importância de formar os educadores e professores para os consciencializar acerca dos contributos. Contudo, a seleção, processos de avaliação e a implementação destes livros para aprender não é um processo trivial e tornou-se assunto de outros trabalhos de investigação.

Outros estudos refletem acerca das percepções dos educadores, tendo em consideração que a formação, a idade e os anos de serviço, promovem a diferenciação e o amadurecimento de crenças de conceitos e percepções. Surgem estudos em Portugal como o de Brito (2004); estudos Turcos como o de Gönen et al (2009) e Gönen et al (2011) e Americanos como o de Burgess et al (2001).

Em Portugal, Brito (2004) estuda quais as concepções que os educadores de infância têm relativamente à literatura para a infância e que papel lhe atribuem na sua prática pedagógica. Esta investigadora realizou entrevistas a 28 educadoras de infância entre os 25 e os 61 anos de idade com tempos de serviço entre os 5 e os 10 anos. Pesquisou sobre o que é que os educadores entendem por literatura para a infância; teve como objetivo compreender de que modo é que a formação inicial contribui para a prática pedagógica nesta área; procurou saber se os educadores de infância acompanham o que vai sendo publicado, não só as obras para a infância mas também as investigações e recensões críticas sobre o tema. Concluiu que as educadoras procuram estar atualizadas sobre esta área e que existe um contributo generalizado da formação inicial no interesse pela literatura para a infância. Chegou igualmente à conclusão que os critérios de seleção referidos por estas educadoras centraram-se na imagem, na linguagem e na idade das crianças.

As educadoras que se atualizam ativamente recorrem à literatura para a infância espontaneamente e em momentos específicos da sua rotina diária, a atividade pode ocorrer em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente, sem um local pré definido. Recorrem habitualmente a prolongamentos didáticos desde que por proposta da criança e esporadicamente interpretam as histórias com as crianças defendendo como objetivo primordial deste tipo de atividades proporcionar às crianças um momento lúdico.

Brito (2004) referiu também que as educadoras que não se atualizam sobre a literatura para a infância não têm na sua rotina diária um momento específico para a atividade de exploração da literatura para a infância, acontecendo estas de forma espontânea e sempre em grande grupo no local especialmente criado para o efeito. Estas educadoras não apresentam qualquer estratégia de motivação/preparação das crianças para a atividade, nunca recorrem a prolongamentos didáticos, embora, habitualmente façam a interpretação da história com as crianças. Relativamente aos objetivos inerentes à atividade defendem a iniciação à leitura e à escrita só por si ou aliada ao aspeto lúdico da atividade.

As educadoras que tiveram formação na área mas que não se atualizam têm um momento específico para a dinamização da literatura para a infância, a estratégia de programação prévia é improvisada. Já a flexibilidade curricular não existe, a planificação é frequente ou não existe. As histórias estão sempre relacionadas com o projeto e a interpretação é apenas feita esporadicamente.

Na Turquia, Gönen et al (2009) através da sua investigação pretenderam analisar a opinião dos educadores acerca do conteúdo, a ilustração e as características físicas dos livros álbum turcos. Construíram um questionário que se designa por “Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education”. A investigação envolveu 304 educadores de infância a trabalhar em escolas independentes em Ankara. Chegaram à conclusão que em geral os educadores têm informação insuficiente acerca das características físicas da ilustração e conteúdo dos livros de literatura para a infância. Embora 90% dos educadores utilizem o livro de literatura para a infância no pré escolar, consideram que os livros no mercado não preenchem as características desejadas. Os resultados deste estudo demonstram que as educadoras consideram que o propósito de ler livros às crianças é dar suporte ao desenvolvimento da linguagem (19,7%); contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças (17,4%); dar suporte ao desenvolvimento socio emocional (14,8%); fazer com que as crianças gostem de literatura para a infância (13,5%); conhecerem os interesses e necessidades das crianças (10,2%); porque as crianças querem e pedem (5,3%); por todas as razões apresentadas (75%). Quando questionadas sobre a forma de desenvolver nas crianças hábitos de leitura, as educadoras diziam que faziam uma biblioteca na sala de aula (83,6%); dizem aconselhar livros para ler em casa (50,7%); levam as crianças biblioteca da escola (27,3%); levam as crianças às livrarias (20,7%); levam as crianças a feiras e a exposições com livros (12,8%); levam as crianças à biblioteca da zona (6,3%). Em relação às características físicas dos livros as educadoras referem-se particularmente à importância do livro ser fácil de carregar (78,3%) à capa do livro que deveria ser de capa dura (68,8%) ao tamanho do livro (56%); ao tipo de papel usado (55,6%). Em relação à ilustração as educadoras dizem que a ilustração deve ser simples e ligada ao assunto (90,8%); a ilustração deve ocupar 2/3 da página (72,7%); o texto deve estar relacionado com a imagem (86,8%); a ilustração deve ter o poder de ação e narração (83,6%). Em relação ao conteúdo do livro, as educadoras referem que o conteúdo e a linguagem devem ser adequados à idade (97,4%); as frases

utilizadas devem ser corretas gramaticalmente (91,8%); a história deve ter introdução, corpo e conclusão (84,2%) e a história deve ter uma ideia principal (75,7%).

Gönen e seus colaboradores (2011) realizaram uma investigação com 111 educadoras de infância. Neste estudo tinham como objetivo determinar o propósito dos educadores lerem às suas crianças, as práticas que utilizam para dar às crianças o hábito de ler, as técnicas e os materiais que têm e que usam nas suas leituras, os temas que preferem nos livros e as atividades que fazem depois de ler um livro e que consideram importantes realizar nesta fase do desenvolvimento. Foi construído um questionário para o efeito que se designa por “Evaluation of diferente approaches in children’s literature form”. Uma grande percentagem de educadores (49,5%) disseram que liam livros às crianças para poder responder ao currículo enquanto a percentagem de educadoras que escolheu ler livros para as crianças associado apenas ao relaxamento e ao entretenimento foi de apenas 7,2%.

Relativamente às atividades realizadas com os livros 76,6% das educadoras remetem para a importância de fazer o cantinho da leitura em conjunto com as crianças, e 70,3% sugerem atividades de leitura para os pais fazerem em casa com os filhos, relembram comportamentos positivos das crianças através dos livros e tentam garantir o intercâmbio de livros entre casa e a sala de aula. As educadoras de infância também indicaram que preferiam publicações que abordassem conceitos de educação (81,1%) enquanto as publicações menos preferidas eram os livros com o tema da filosofia (0,9%).

Relativamente ao que fazem os educadores antes de lerem a história Gönen et al (2011), verificaram que 99,9% fazem atividades como ler poemas, adivinhas, rimas, teatro de sombras e fantoches. No entanto apenas 65% lê um livro antes de o ler às crianças e apenas 17% e 14 % dão informações sobre o autor e sobre o ilustrador respetivamente. Os educadores consideram o livro como uma ferramenta mas o conteúdo não é tido como um todo, com seu autor e ilustrador. Enquanto estão a ler, 99,9% tem cuidado para o livro estar visível para todas as crianças, 94,5% diz parar a meio para dar informações sobre novas palavras, 79% afirma parar para fazer perguntas às crianças e 72% pedem por vezes às crianças para encenar alguns personagens da história. No entanto 55,8% pára de ler numa parte que seja agradável para a criança e faz perguntas sobre o assunto e 59,4% por vezes pára e fala das ilustrações.

Estes investigadores verificaram igualmente que os educadores depois de lerem uma história faziam perguntas sobre os heróis do livro (93,6%), sobre a sua configuração (94,5%) o tempo da história (81,9%), discutiam as informações sobre o assunto do livro

(95,4%); verificavam a ordem de eventos da história (94,5%); dramatizavam a história (94,5%), explicavam novas palavras na história (90,9%) ou pediam às crianças para dizer se tinham gostado ou não (97,2%). No entanto, verificou-se que havia muito poucos educadores que faziam mapas mentais sobre o assunto depois de ler o livro (24,3%), formavam um gráfico (14,4%), organizavam uma viagem de campo sobre o assunto (11,7%), falavam sobre as imagens da história e faziam perguntas sobre a cor, padrão, forma e ordem das páginas (27,9%), faziam cartazes para promover o livro (10,8%), discutiam o lado artístico das imagens no livro (5,4%); faziam quebra-cabeças sobre o livro (6,3%), jogam jogos de computador sobre a história (8,1%).

Finalmente, foi perguntado aos educadores se se sentiam com competências para escolher as publicações na literatura infantil para praticar diferentes abordagens, 67,6% afirmaram que consideravam o conhecimento suficiente, enquanto 32,4% afirmaram que não. No entanto os resultados mostram que as educadoras não utilizam nenhuma técnica prática inovadora e criativa quando identificam o seu propósito em ler às crianças. Dizem que lhe dão o hábito de ler estabelecendo o cantinho da leitura, usando diferentes técnicas para ler, escolhendo temas diferentes para os livros das crianças, usando técnicas antes, durante e depois de ler. Estes autores fazem uma listagem de sugestões para os educadores poderem utilizar em seu usufruto, devendo estes:

- Planejar atividades que vão realizar através do livro;
- Considerar princípios de como escolher livros com um bom tema e contar usando voz, gestos e mímica;
- Manter a história curta e emocionante, repetindo-a nos seguintes dias e integrá-la com as atividades como música, teatro e poemas;
- Estar cientes das competências das crianças e determinar as questões que os irão atrair;
- Comprar os livros que fascinam as crianças devendo estes estar ao alcance delas;
- Realizar uma atividade de leitura do livro percebendo primeiro qual é a sua própria posição;
- Consultar, como forma de apoio, as listas de "melhores livros", lendo os artigos escritos sobre livros, conhecendo e explorando livros infantis, fazendo uso das antologias e indo para as bibliotecas;
- Incentivar os pais, enquanto modelos, pois vê-se que a sua atitude positiva em relação à literatura tem um grande impacto no comportamento futuro da criança;

- Apoiar os pais na compra de livros, revistas e jornais, tanto para si e para os seus filhos, seguindo as listas do "melhor livro" ou "livros recentes";
- Participar em feiras do livro juntamente com seus filhos;
- Usar as bibliotecas desenvolvendo uma atitude positiva em relação à literatura / livros e formar os seus próprios gostos sobre literatura;
- Gastar tempo com seus filhos dedicando-se aos livros, premiando os comportamentos positivos das crianças no sentido de leitura;
- Anunciar um "Dia do Livro", em que as crianças podem trazer um livro para a sala de aula, deixando as crianças trocar livros, revistas. etc.;
- Usar técnicas diferentes para contar histórias (cartões de imagem, flanelógrafo, brinquedos, slides, projetor, tira de filme, cassete, máscara, sombra marionetes, contar histórias ilustrando ao mesmo tempo, com cd, e-books) e realização de atividades criativas, após a leitura do livro. O Livro também deve ser pensado através de ferramentas eficazes, incluindo conceitos e mensagens que queremos ensinar às crianças. O Livro e as atividades de leitura devem ser consideradas como instrumentos através do qual as crianças podem aprender não só talentos, conceitos e valores sociais, mas também competências como o pensamento criativo, pensamento crítico, desenvolver abordagem artística, resolução de problemas, pensamento científico, respeito pelas diferenças, ganhar experiência sobre a vida quotidiana, desenvolver sentido de humor e ter informações sobre o passado e o presente sentindo uma parte do mundo.

Nos EUA, Burgess et *al* (2001) realizaram um estudo com 240 educadores de infância procurando perceber quais eram as suas crenças e práticas em torno do livro de literatura para a infância durante a aquisição da literacia emergente aplicando a "Preschool literacy practices checklist". A análise das 16 questões originou três fatores: Conhecimento do alfabeto (nome das letras; escrever letras e palavras; reconhecer letras no texto, etc.); conhecimento de palavras e histórias (reconhecer palavras no texto; separar as palavras em sons; reconhecer palavras pela observação; etc.); linguagem verbal (conta a sua própria história; responder a histórias oralmente; contar uma história a partir de uma imagem; relatar experiências pessoais; etc.). Os educadores neste estudo demonstraram uma abordagem eclética para o desenvolvimento da literacia que põe a sua ênfase em rodear as crianças com a literatura. As educadoras, neste estudo, apoiam uma sala de aula repleta de livros e encorajam as crianças a brincar com a linguagem verbal e escrita. Dar nomes às letras, produzir letras, mapear sons de letras, não é considerado de primeira importância para a maior parte dos educadores deste estudo. Consideram que a

capacidade de um educador contar uma história, responder oralmente à mesma, relacionar histórias com a sua própria experiência são uma importante competência para o pré escolar. Crença consistente com as investigações que evidenciam a importância de experiências com linguagem verbal na literacia emergente. Algumas das crenças dos educadores variam significativamente determinadas pelo próprio nível de estudos. Por exemplo os educadores deste estudo com mais níveis de educação formal consideram consistentemente a linguagem verbal como sendo de grande importância ao nível do pré escolar. A maior parte das educadoras indicam que envolvem as crianças em atividades como pintar imagens, ilustrar uma história, ouvir um adulto contar uma história em voz alta, recitar rimas, música e poemas, olhar para livros sem qualquer diretriz. Os educadores veem a literacia como uma componente essencial de jardim de infância. Estes autores chegaram à conclusão que é muito importante a formação dos educadores no contexto de pré escolar como forma de melhorar as suas competências e os seus métodos de trabalho.

Cortez (2008) refere-se igualmente a algumas propostas de mediação tais como: Investigar e detalhar discursos e objetivos sociais dos livros; relacionar as habilidades interpretativas entre a obra e os diferentes media; potenciar a leitura com outros textos; promover diálogos entre leitores e diferentes expressões; promover leituras silenciosas; aceitar os livros “da moda” e ser sensível ao campo de interesse, tentando ampliá-lo; dotar os leitores de habilidades para se sentirem donos da leitura; apresentar livros coerentes com a proposta desejada.

PARTE III - CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Este capítulo descreve o processo metodológico adotado para o presente estudo. Nos primeiros pontos são definidos os objetivos e as questões iniciais, é especificado o tipo de estudo e o desenho da investigação bem como os procedimentos éticos e deontológicos utilizados. Descrevem-se os dois estudos realizados: Estudo 1 - Construção de um questionário com o objetivo de recolher informação sobre a) o conhecimento dos educadores de infância em relação à LI e construção e adaptação de um questionário com o objetivo de recolher informação sobre b) quais os critérios de seleção do livro de LI a que os educadores recorrem quando selecionam os livros de LI.

Explicitamos qual o procedimento realizado, incluindo o estudo piloto e o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos. O Estudo 2 tem por objetivo esclarecer quais os critérios que profissionais ligados à LI consideram num livro de LI com qualidade. Concretamente foram entrevistados: escritor, ilustrador, investigador especializado em LI.

4.1 Problematização e questões de estudo

O Jardim de Infância é o colo do crescimento e amadurecimento da criança. É aqui que, sem se sobrepor à família e à sua incontestável importância, o educador assume um papel de grande responsabilidade. A responsabilidade dos educadores emerge na medida em que deverá ter consciência da importância desta etapa da vida, das implicações que terá, enquanto profissional e cuidador, no desenvolvimento infantil, na construção, na contenção e acolhimento, na formação pessoal e social de um ser humano em desenvolvimento. A consciencialização do seu papel e a formação pessoal é um fator importante para a sua dinâmica profissional, enquanto educador, construtor pedagógico do conhecimento e da relação, mas também enquanto figura plurissignificativa de valores, afetos, figura de representação e modelo. Em 2001, o valor dado à profissão manifesta-se na exigência de possuir um grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros níveis de ensino e a publicação do Perfil Geral (Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de Agosto) e dos Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto), estabelecendo as competências que estes

profissionais devem possuir em termos da concepção e desenvolvimento e integração do currículo.

Marchão (2013, p.25) reforça esta ideia dizendo que

Nos últimos anos tem crescido a preocupação e a investigação sobre a educação de infância, particularizando-se essa preocupação e investigação, sobretudo, com a qualidade dos contextos e das práticas educativas desenvolvidas com as crianças mais novas. Esta preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena. (Marchão, 2013, p.25)

Também a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro (ME, 1997) estabelece que a educação no jardim de infância é complementar da ação educativa da família com a qual a relação deve ser constante permitindo o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua integração plena na sociedade. Na mesma Lei são definidos os objetivos gerais e pedagógicos para a educação pré-escolar, entre eles:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

(ME, 1997, p. 15) Estes objetivos encontram um lugar comum no acolhimento do desenvolvimento da criança nesta etapa crucial da vida. É por isso que estes objetivos terão que ser reforçados no jardim de Infância e de alguma forma operacionalizados nas dinâmicas, linguagens e abordagens criadas no contexto de educação pré escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, publicadas em 1997 (Despacho n.º 5220/97), acabaram por se tornar um documento fundamental para a educação pré-escolar e para todos os educadores, sendo através deste documento que, os mesmos, fundamentam e organizam a sua prática pedagógica no desenvolvimento do processo educativo, promovendo o desenvolvimento das crianças (ME, 1997).

Folque (2014, p.7) considera que

“A identidade holística e transdisciplinar do currículo na Educação Pré Escolar, o seu caráter emergente e socialmente contextualizado nas vivências das crianças e a valorização das pedagogias participativas são, por vezes, pouco valorizados e, em algumas situações, chegam a ser afetados diretamente pelas orientações organizativas gerais para toda a escola; alguns exemplos são certos modelos de avaliação das crianças impostos pelas direções, numa lógica classificativa e não formativa, bem como as regras de organização da rotina semanal, com tempos dedicados às diversas áreas do currículo. Importa igualmente levar em conta as recentes orientações do Ministério da Educação e Ciência (a partir de 2011) (...) colocando uma ênfase no conhecimento científico centrado nas áreas consideradas áreas nucleares da matemática e do português, desvalorizando necessariamente as áreas de conhecimento do mundo, da formação pessoal e social e as áreas das expressões artísticas. (Folque, 2014, p.7)

A ênfase que se pretende dar a esta etapa da vida prende-se com o acolhimento e suporte ao nível do desenvolvimento na sua globalidade não afunilando este percurso para uma vertente curricular de aprendizagens formais e direcionadas para um mero cumprimento curricular. É importante reforçar o papel do jardim de infância no desenvolvimento infantil, na estrutura do ser humano enquanto cidadão do mundo, relacional, consciente e com iniciativa, consciente do seu papel e da importância do respeito por si e pelos outros. O desenvolvimento da criança e a noção das diferentes etapas pelas quais passa tem implicações, naturalmente, no tipo de comportamento e de interação, na compreensão e análise reflexiva que se faz acerca delas. A sensibilidade que é suposto existir no jardim de infância face ao desenvolvimento humano e a todo o processo que está a ser vivenciado pelas crianças pode ser operacionalizada através da exploração de livros de literatura para a infância no sentido de poder abraçar estes estádios, mais ou menos atribulados, de uma forma mais contentora e securizante.

De acordo com estudos anteriormente revistos (Afonso, 2014; Bastos (2014); Bataus e Giroto (2013); Brito (2004); Burgess et al (2001); Cantarelli et al (s/d); Carvalho (2010); Correia (2014); Elia et al (2010); Ferreira (2013); Flevares e Schiff

(2014); Loureiro e Rodrigues (2008); Lourenço (2011); Marchão (2013); Martins (2011); Martins (2013); Martins e Mendes (2012); Gomes (2013); Gönen, et al (2009); Gönen et al (2011); Lourenço (2011).; Santos (2013) e Silva (2014), considerámos pertinente estudar a seguinte problemática :

A percepção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância como promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Associada a esta problemática é nossa convicção que a formação e a consciencialização do potencial da literatura para a infância é sempre uma forma de redefinir conceitos e alargar processos de reflexão e intervenção, enveredámos por realizar esta investigação. Neste estudo a questão de investigação que se pretende responder é:

Qual a percepção dos educadores acerca da potencialidade do livro de literatura para a infância como forma de promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Desta questão ramificaram-se as seguintes sub questões:

1. *Quais as percepções dos educadores sobre um livro de LI?*
2. *Quais as dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância?*
3. *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função do sentimento de competência face à literatura para a infância?*
4. *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função da idade, dos anos de serviço e das formações que tiveram, ou não, na área?*
5. *Quais os critérios de seleção de um livro de literatura para a infância?*

Pretende-se, com a presente investigação, dar resposta às questões mencionadas e assim contribuir, num contexto mais alargado, para o reforço e (re)conhecimento, no campo da educação pré-escolar, do potencial do livro de literatura para a infância enquanto promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança e respetivos critérios de seleção, bem como, do valor da formação na área da LI ao longo do percurso académico e profissional.

4.2 Opções metodológicas

A presente investigação associa-se a uma metodologia mista onde o método quantitativo e qualitativo dialogam e se complementam. Ao longo dos anos foi-se reconhecendo que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões começando-se a utilizar simultaneamente ambos. (Morais e Neves; 2007)

De acordo com Almeida e Freire (2008)

o investigador pode *comparar*, isto é, recolher vários conjuntos de dados e estimar eventuais diferenças em termos de proporção ou médias, pode *associar*, ou seja, apreciar o grau de variação conjunta apresentada por dois ou mais conjuntos de dados, ou pode ainda *correlacionar*, isto é, apreciar o grau de variação conjunta de duas ou mais variáveis, ou em que medida os valores de uma variável tendem a aparecer associados com a variação dos valores na outra. (Almeida & Freire, 2008, p.22)

Foi esta sequência operacional que fomos realizando ao longo deste trabalho, envolvendo uma posição mais empírico-analítica que segundo Almeida e Freire (2008, p.24) “explora um campo mais quantitativo e experimental (...) tendo como objetivo explicar, prever e controlar os fenómenos e uma posição mais humanista-interpretativa associada à investigação qualitativa (...) assumindo-se como uma perspectiva mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos.” Para as autoras, a modalidade quantitativa “está particularmente identificada com os modelos correlacionais de análise e com os esforços da Psicologia da Educação de explicação do desenvolvimento psicológico, dos comportamentos humanos e dos rendimentos por referência a outros constructos ou variáveis internas, por exemplo o questionário, ou externas (tentativa de explicação recorrendo às variáveis)” (Almeida & Freire, 2008, p.26)

Já a modalidade qualitativa implica uma maior abrangência da sua análise, encontrando expressões como “perspetivas qualitativa-interpretativa, de algum modo decorrentes do tipo de instrumento de observação usados nesta abordagem (por exemplo, as entrevistas)” (Almeida & Freire, 2008, p.27)

Em relação ao método qualitativo, três dos seus princípios reforçam a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais (Almeida & Freire, 2008):

- a) a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento;
- b) o estudo dos fenómenos a partir da perspetivas dos outros ou respeitando os seus marcos de referência;
- c) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interativamente.

Almeida e Freire (2008, p.111) dizem que com este método “pretende-se a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos. (...) Estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para as compreender ou explicar e se situa mais nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais”. Também através da análise de conteúdo, realizada no método qualitativo, Almeida e Freire (2008) referem que se pode

(...) integrar uma análise de pendor mais quantitativo e outra mais qualitativa. A primeira centra-se na frequência de diversas categorias do conteúdo, podendo servir um objetivo para testar a hipótese. A segunda é mais intensiva e tende a centrar-se nas informações, possivelmente menos frequentes, mas mais detalhadas e complexas com a preocupação de aí detetar a presença ou a ausência de certas características do discurso, podendo através disto ensaiar ou projetar hipóteses. (Almeida & Freira, 2008, p.25)

Creswell e Clark (2011) definem o método misto combinando métodos, filosofias, e o desenho da orientação na investigação.

Num método misto o investigador:

- Recolhe e analisa de forma persuasiva e rigorosa os dados qualitativos e quantitativos (baseados nas questões de investigação);
- Mistura (íntegra ou liga) as duas formas de dados, combinando-os ou intrincando-os um no outro;
- Dá prioridade a uns ou ambos os dados (dependendo aqueles a que a investigação dá mais ênfase);
- Usa estes procedimentos num único estudo ou em várias fases do programa do estudo;
- Enquadra estes procedimentos em vários pontos de vista filosóficos, e várias perspetivas teóricas;
- Combina esses procedimentos num desenho específico de investigação que direciona o plano de condução do estudo. (Creswell & Clark, 2011)

O método misto de investigação segundo (Creswell & Clark, 2011) encoraja o uso de múltiplos pontos de vista, ou paradigmas (crenças e valores), em vez de fazer a associação típica de certos paradigmas com a investigação quantitativa e outros com a investigação qualitativa. Tuckman (2005 p. 307) refere que “os questionários e as entrevistas são usados pelos investigadores para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa” permitindo ter acesso a conhecimentos, a valores, a preferências, atitudes e crenças.

Tuckman (2005) realça ainda que os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento.

Neste trabalho de investigação optou-se por realizar dois estudos sequenciais, o Estudo 1 que corresponde à Construção e adaptação de questionários a serem usados no ensino pré escolar, concretamente para educadores de infância de ambos os sexos, de diferentes faixas etárias e com diferentes níveis de formação e anos de serviço. Os educadores de infância, como já foi referido em capítulos anteriores, têm um papel crucial no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Embora haja estudos que interlaçam o pré escolar e a literatura para a infância, como verificamos anteriormente, consideramos que o presente estudo vem complementar este universo e trazer uma maior consciencialização do potencial da literatura para a infância para o desenvolvimento infantil. A descrição detalhada da amostra, mediante as diferentes fases desta investigação, estão analisadas mais adiante quando se apresentarem os diferentes estudos.

O Estudo 2 correspondente à realização das entrevistas semiestruturadas a especialistas na área da literatura para a infância (escritor, ilustrador e investigador especializado em LI).

Quadro 2– Etapas do desenho da investigação

Etapas do desenho da investigação	
Estudo 1	Estudo 2:
Construção e adaptação dos questionários Estudo piloto dos questionários Aplicação dos dois questionários às 270 educadoras de infância: - Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância - Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância;	Entrevistas semiestruturadas a três especialistas na área da literatura para a infância (1 investigador especializado em LI; 1 escritor e 1 ilustrador);

A realização de dois estudos procurou que a análise dos resultados obtidos através dos questionários pudesse introduzir reflexões aos sujeitos entrevistados. Desta forma, considerou-se que através do Estudo 1 se poderia refletir acerca dos objetivos referentes à percepção dos educadores sobre o livro de literatura para a infância, suas dimensões e variação consoante a competência face à LI (concretamente, o sentimento de competência face ao conhecimento sobre LI), a idade, anos de serviço e formação do educador. Com o Estudo 2 procurou-se ainda identificar e analisar os indicadores de qualidade para a seleção de um livro de literatura para a infância. Com esta vertente mista de investigação considerou-se que seria mais rico e consistente identificar e analisar, os indicadores de qualidade para a seleção de um livro de LI em contexto de JI bem como refletir sobre a valorização da LI na formação inicial e continuada dos educadores de infância e construir um guia de orientação para a utilização de qualidade da LI em contexto de JI.

4.2.1 Questões éticas e deontológicas

O processo de investigação, segundo Tuckman (2005 p.19), tendo como objeto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos seres humanos, muitas vezes ainda crianças, “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam”. Algumas organizações como a APA (American Psychological Association) tem desenvolvido alguns códigos com princípios éticos para a investigação que envolve seres humanos. Tendo em conta estas recomendações considerou-se bastante relevante referir as considerações éticas utilizadas na investigação.

Segundo Almeida e Freire (2008) alguns dos principais aspetos éticos a ter em consideração e os quais foram respeitados neste trabalho de investigação são os seguintes:

- o investigador tem a responsabilidade de fazer uma avaliação cuidadosa da aceitabilidade ética do seu estudo, antes de iniciar a pesquisa, evitando estudos que ponham em causa os direitos dos participantes. Também Tuckman (2005) sublinha esta ideia dizendo que “cada um dos participantes de uma investigação tem o direito de contar que o investigador seja sensível à dignidade humana” (p.22). Neste trabalho assegurou-se, particularmente a todos os participantes que lhe seriam facultadas as linhas orientadoras do estudo, nomeadamente os objetivos que se pretendiam clarificar; o consentimento informado: os participantes foram previamente informados acerca da

natureza, objetivos e procedimentos da investigação, e do mesmo modo sobre os seus direitos e responsabilidades.

É importante clarificar que o sujeito tem o direito a recusar a proposta de participação ou a desistir em qualquer momento da aplicação. Assim poderão decidir se pretendem participar ou não na investigação. Tuckman (2005) também se refere a este ponto dizendo que “a pessoa tem o direito de não participar e que o investigador deverá salvaguardar o uso de questões que invadam a privacidade dos participantes”(p.20). Estas considerações foram tidas em conta tanto na aplicação dos questionários, nomeadamente nos itens que dele fazem parte, mas também ao longo das entrevistas, respeitando toda e qualquer abordagem mais particular e privada. Desta forma adotou-se uma postura de ouvinte à medida que se iam gerindo os conteúdos e direcionando o entrevistado para as perguntas que efetivamente faziam sentido para o presente estudo. Foi também considerado a confidencialidade das respostas, respeitando o direito à privacidade da informação dada pelos participantes. Tuckman (2005) também se refere ao direito dos participantes permanecerem no anonimato. Na presente investigação teve-se, nos seus procedimentos, o cuidado de alertar os participantes para a confidencialidade das suas respostas. Em relação aos dados foram colocados números em vez de nomes e os questionários em papel foram sempre entregues em mão ao investigador e nunca a terceiros, precisamente para sublinhar o direito à confidencialidade. Nas entrevistas optou-se por ocultar os nomes de forma a garantir a sua privacidade e um profundo respeito e descrição sobre o que nos foi permitido observar e estudar.

4.3 Estudo 1

Os questionários construídos, adaptados e aplicados nesta investigação foram os seguintes: “Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância” e “Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância”. Os subcapítulos que se seguem referem-se à: 4.3.1 Construção e adaptação dos dois questionários havendo uma descrição de cada um separadamente; 4.3.2 Estudo piloto dos dois questionários; 4.3.3 Aplicação dos questionários finais onde se descreve todas as alterações e adaptações efetuadas a partir do estudo piloto. E, por último o 4.3.4 Validade e Fidelidade dos questionários onde se descreve todo o procedimento estatístico e todas as adaptações provenientes.

As variáveis independentes selecionadas para este estudo são: idade; anos de serviço, formação que tiveram ou não na área da LI, sentimento de competência face à LI.

A variável dependente, sendo o fator observado e medido para determinar o efeito das variáveis independentes referidas acima é “a percepção sobre o livro de LI”. No entanto é importante referir que foi constituída uma segunda variável dependente a qual se considerou relevante como complemento deste estudo: “critérios de seleção de um livro de LI”.

Segue-se as definições operacionais das variáveis:

Variável dependente

a) Percepção sobre o Livro de LI:

Refere-se ao reconhecimento por parte da educadora de infância acerca do que pensa sobre o livro de LI.

Esta variável foi considerada neste estudo como forma de investigar a problemática deste trabalho: “A percepção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância como promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Esta variável foi igualmente considerada como uma variável latente pois, de acordo com Hill e Hill (2005), esta é uma variável definida por um conjunto de outras variáveis, “variáveis componentes”, sendo partes que compõem a variável latente.

Isto verifica-se no Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância (QCLI) pois, na operacionalização desta variável recorreu-se às Orientações curriculares estipuladas para o pré escolar. Esta operacionalização está desenvolvida durante a Construção e adaptação dos dois questionários.

b) Critérios de seleção do livro de LI

Refere-se aos critérios de escolha de um livro de LI por parte do educador. Os critérios de seleção de um livro para partilhar com os alunos em sala é uma tarefa que requer a análise de diferentes fatores, incluindo o livro e as suas diversas componentes e o grupo onde vamos apresentar a nossa escolha. Esta análise é uma fonte essencial para podermos clarificar os critérios utilizados pelos educadores nesta tarefa. Se os educadores tiverem consciência do potencial do LI no desenvolvimento e aprendizagem da criança mais facilmente tentarão aprofundar os critérios de seleção para poderem ir ao encontro deste caminho com qualidade.

Tal como referido considerou-se as seguintes variáveis independentes:

a) Idade - Refere-se à idade dos participantes. Permitindo verificar se a idade tem implicações quanto à percepção acerca do LI e acerca do que conhece sobre este suporte literário.

b) Anos de serviço - Refere-se aos anos de serviço prestados por cada educador. Permitindo verificar se ter mais ou menos anos de serviço tem implicações quanto à percepção acerca do LI e acerca do que conhece sobre a LI.

c) Formação que tiveram ou não na área de LI - Refere-se à formação que já tiveram no âmbito de LI nomeadamente em contexto académico, concretamente, pós licenciatura, por exemplo na realização de pós graduações ou formações, oficinas/workshops, congressos/colóquios. Permitindo verificar se ter ou não formação na área tem implicações quanto à sua percepção acerca do LI e acerca do que conhece sobre este suporte literário.

d) Sentimento de competência face à LI - Refere-se à percepção do educador em relação ao conhecimento que tem sobre componentes do livro de literatura para a infância e aos seus critérios de seleção. Esta variável permite também clarificar se sente necessidade de formação na área e se isso tem a ver com uma necessidade de desenvolvimento profissional sentida no seu desempenho enquanto educador.

4.3.1 Instrumentos de Recolha de dados

Para este trabalho de investigação, nomeadamente para o Estudo 1, foram utilizados dois questionários: “Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância” (QCLI) e “Questionário de critérios de seleção da Literatura para a Infância” (QCSLI). Ambos descritos de forma aprofundada no capítulo 4.3.3 Construção e adaptação dos dois questionários.

Tuckman (2005) enumera três questões a ter em consideração na construção de questionários alertando para o facto da validade de um questionário estar limitada por três considerações: Até que ponto uma questão pode influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos; a tentar antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar, até que ponto uma questão pode pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber (p.308)

Neste trabalho os cuidados e alertas associados a estas questões foram tidos em consideração e devidamente acautelados.

4.3.2 Construção e adaptação dos dois questionários

A construção dos dois questionários sobre a literatura para a infância seguiu várias etapas. Ambos tiveram como base os critérios apresentados por Hill e Hill (2005) para a preparação deste instrumento de investigação. Estes investigadores sublinham um conjunto de aspetos favoráveis à leitura clara de um respondente: a) pedido de cooperação no preenchimento do questionário; b) a razão da aplicação do questionário; c) apresentação curta da natureza geral do questionário; d) o nome da instituição (faculdade, centro de investigação); e) declaração formal da confidencialidade das respostas; f) declaração formal da natureza anónima do questionário. Todos estes critérios foram tidos em consideração na construção do instrumento.

Procurou-se que o *layout* do questionário fosse suficientemente claro e atraente aumentando, segundo Hill e Hill (2005, p.163) “a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes”. Indo ao encontro destes investigadores também se teve o cuidado de criar espaços adequados entre as perguntas (e dentro das escalas de respostas). Estes aspetos foram tidos em conta para ambos os questionários aplicados - o primeiro intitulado: *Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância (QCLI)* e o segundo intitulado: *Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância (QCSLI)*

Para cada questionário foram definidas secções de forma a criar um bloco de perguntas com um tema homogéneo.

Para o tipo de resposta que se pretendia obter pensou-se, de acordo com Tuckman (2005, p.324), no seguinte: 1. O tipo de dados pretendidos; 2. A flexibilidade da resposta; 3. O tempo para preenchimento; 4. As distorções potenciais da resposta; 5. A facilidade na atribuição de cotações. No Estudo 1, optou-se por respostas de uma escala de 5 pontos de tipo Likert em que o respondente, tendo uma maior flexibilidade na resposta, evita algumas distorções da mesma ao ter de se situar numa escala de 5 pontos em que os extremos eram Concordo Totalmente (5) e Discordo Totalmente (1). Também foi tido em consideração a extensão do número de itens de forma a evitar cansaço e abandono do preenchimento do questionário.

Este tipo de escala usa-se, de acordo com Tuckman (2005, p. 279) “para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor (...) colocando uma marca na escala, acima da designação escolhida.” Deste modo foi utilizada esta escala de forma a que o sujeito se pudesse situar mais facilmente face à sua perceção relativamente ao tópico abordado.

O Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância é constituído, após todo o processo de construção deste instrumento, ver anexo 5, por três secções sendo que para a I Parte foi utilizada uma escala nominal e para a parte II e III parte uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos Concordo Totalmente = 5; Discordo Totalmente = 1. A I Parte refere-se à Caracterização Socioprofissional (5 itens) onde se identifica o sexo; idade; categoria profissional; anos de serviço bem como se o educador teve ou não formação na área da Literatura para a Infância; a II Parte referente à Competência Pessoal face à LI (6 itens). O educador, nesta segunda parte, fica perante afirmações como: “Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem”; “Sinto-me competente a seleccionar LI adequada ao desenvolvimento da criança”. A III Parte corresponde à Percepção acerca da LI e suas potencialidades (27 itens). Nesta III parte os educadores estariam perante frases como “a literatura para a infância permite explorar o jogo simbólico” ou “A literatura para a infância permite desenvolver a procura de soluções”.

O Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância, depois de todo o processo de construção deste instrumento, ver anexo 5, é constituído por uma secção designada por Critérios de seleção da LI, para a qual se utilizou uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos Concordo Totalmente = 5; Discordo Totalmente = 1 com 17 itens. Neste questionário o educador perante a frase “Seleciono uma obra de LI tendo em consideração” fica perante itens como por exemplo: “a sua resistência”; “as tonalidades da ilustração”; “o autor”. Nos capítulos seguintes desenvolvemos todo o processo de construção destes mesmos questionários.

4.3.2.1 Questionário de Conhecimento sobre a Literatura para a Infância

Neste ponto vai ser descrito todo o processo de construção do questionário com a fundamentação teórica, número de itens utilizados e sua respetiva adaptação bem como os nomes dados a cada parte do questionário e respetivas alterações como podemos verificar no questionário piloto (anexo 3). Como foi acima referido o Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância foi inicialmente constituído por três partes as quais foram mantidas até o questionário estar validado. Na Parte I do questionário a escala é nominal. Na Parte II e III do questionário, os itens foram apresentados como afirmações às quais os educadores se posicionavam numa escala do tipo Likert de cinco

pontos, ancorada semanticamente nos extremos Concordo Totalmente = 5 e Discordo Totalmente = 1.

O questionário é apresentado do seguinte modo: I Parte Caracterização socioprofissional (5 itens) através da qual se pode controlar as variáveis: sexo; idade; categoria profissional; anos de serviço bem como se o educador teve ou não formação na área da Literatura para a Infância. A II Parte no estudo piloto designava-se por: Sentimento de competência face à Literatura para a Infância (9 itens) - O educador, nesta segunda parte, fica perante afirmações como: “Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem”; “Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança”. A III Parte) corresponde à percepção acerca da literatura para a infância e das suas potencialidades (38 itens) onde o educador perante a frase: “A LI como promotora do desenvolvimento e aprendizagem da criança” selecionavam itens como por exemplo: “em que medida permite que a criança tenha consciência de diferentes valores”; “em que medida permite aceder a diferentes formas de expressão e comunicação”.

Esta III parte foi baseada no Guia de Orientações Curriculares que “(...) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões da sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo e desenvolver as crianças.” (ME, 1997; p.13). Pretendendo-se nesta secção do questionário clarificar qual a percepção dos educadores face às potencialidades do livro de literatura para a infância enquanto promotor do desenvolvimento e aprendizagem, tinha que ser construído um conjunto de itens que associasse a literatura para a infância a etapas do desenvolvimento e aprendizagem da criança, algo vasto e difícil de operacionalizar em todas as suas vertentes. Através das pesquisas realizadas não foram encontrados questionários que respondessem de forma objetiva a estas questões que temos como objetivo aprofundar. Desta forma, todos os itens foram construídos de acordo com as áreas de conteúdo abordadas no guia de orientações curriculares tendo em conta o objetivo destas mesmas áreas.

De acordo com o guia de orientação curricular (ME, 1997, p.47): a) as áreas de conteúdo “fundamentam-se na perspectiva de que o desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” e b) “esta organização (em áreas de conteúdo) toma como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia: socio-afetiva; motora; cognitiva, as quais deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança; c) “as áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a

criança aprende a partir da ação, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo próprio, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender” (p.47)

Considerou-se então que seria necessário operacionalizar um conjunto de itens referentes às áreas de conteúdo e a literatura para a infância. Ao associarmos os conteúdos propostos neste guia ao momento de exploração de um livro de literatura para a infância estaríamos a colocar em aberto a questão de que a LI poderá ser considerada, ou não, um potencial veículo de aprendizagens, de um meio para pensar e compreender. Um veículo promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança. É importante referir que não é intenção desta tese colocar o livro ao serviço das orientações curriculares, no entanto, o livro por si só traz consigo a exploração de diferentes áreas de conteúdo o que o torna um potencial veículo da abordagem curricular, pessoal e humana. Como tal, é intenção desta investigação valorizá-lo enquanto elemento fundamental de exploração em jardim de infância de forma a que os educadores tenham consciência da sua potencialidade e valorizem toda a área que o envolve intrincando-o, de um modo natural e espontâneo nas atividades pedagógicas que dirijam.

Para a construção destes itens foi utilizada a contextualização teórica e a sugestão de atividades presente no guia de orientações curriculares, como tal passamos a descrever a construção de cada item interligando-o ao contexto teórico de onde emergiu. A quantidade de itens construídos para cada domínio teve a ver com o número de conteúdos que foram retirados nesse mesmo guia. Optou-se por uma linguagem acessível, com termos que permitissem respostas claras. Como os itens estavam divididos por áreas e domínios (área da formação pessoal e social; área da expressão e comunicação – domínio das expressões, matemática, da linguagem oral e escrita e área do conhecimento do mundo) tentou-se separar e intercalar as atividades correspondentes a estes diferentes blocos.

Segue-se a apresentação dos itens do questionário divididos pelas áreas de conteúdo e domínios explorados. É importante sublinhar que cada item foi constituído de acordo com a contextualização teórica do guia de OCEPE. Como tal, estão apresentadas as áreas e domínios através das quais se constituíram os itens e a ligação desses mesmos itens aos conteúdos apresentados nas OCEPE associados às competências e processos ligados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estes itens foram posteriormente associados à LI, fazendo a seguinte comparação: se ao explorarmos as áreas e domínios presentes no guia de OCEPE estamos a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança,

então, se explorarmos essas mesmas áreas e domínios tendo como suporte o LI, estaremos igualmente a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Alguns itens estão associados a outros pelo facto de se aproximarem em termos de contextualização teórica.

Assim, apresentamos os itens relacionados com a *área de formação pessoal e social e a área de conhecimento do mundo*:

É necessário relembrar que os itens são antecidos da frase “A literatura para a infância...”

•33. *Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros*; – “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo próprio e com os outros” (ME, 1997; p.51 e 52).

•13. *Permite desenvolver a procura de soluções*; - “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.” (ME, 1997; p.53); “É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes suas e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de agir.” (ME, 1997; p.52); “A construção da autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha de poder entre o educador, as crianças e o grupo.” (ME, 1997; p.53)

•10. *Permite explorar diferentes valores e 14 Favorece o espírito crítico*; “Esta área (formação pessoal e social) corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” (ME, 1997; p.51); “A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes (...).” (ME, 1997; p.54)

•12. *Permite explorar conteúdos da educação sexual*; 25. *Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde*; - “A educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos que poderão ser abordados através dos seguintes temas:

educação multicultural, sexual, para a saúde, para a prevenção de acidentes, educação do consumidor.” (ME, 1997; p.55); “A aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas.” (ME, 1997; p.54)

Em relação aos itens relacionados com a *área da Expressão e Comunicação* temos o:

– *Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical:*

Também agora é necessário lembrar que os itens são antecedidos da frase “A literatura para a infância...”

•15. *Permite explorar ritmos diferentes de narrativa;* - “ O ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical. Identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem.” (ME, 1997; p.59)

•16. *Permite a exploração de jogos de movimento;* - “(...) os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (ME, 1997; p.59)

•17. *Permite explorar a comunicação verbal e não verbal;* 18. *Permite explorar o jogo simbólico;* - “ A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal.”(ME, 1997; p.59); “A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea (...) em interação com os outros e apoiados nos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de fazer de conta permitindo recriar experiências de vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.” (ME, 1997; p.60); “A dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal.” (ME, 1997; p.60); “Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar

e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico.” (ME, 1997; p.60)

•19. *Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação;* - “Esta área engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.”(ME, 1997; p.56); “Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que o educador pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura de descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos.” (ME, 1997; p.56)

•20. *Permite explorar a dança;*- “Quando se realiza a leitura de um livro a adaptação de tons diferentes consoante o sentido das palavras, o tamanho dos animais, a voz que lhes associamos, as canções que podemos utilizar durante a história são tudo procedimentos que nos aproximam da área da expressão musical. (...) A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve na educação pré-escolar, em torno de 5 eixos fundamentais: escutar, dança, tocar e criar.” (p.64); “A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimentos ou aprendam a movimentar-se seguindo a música. (...) o acompanhamento musical do conto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical. Este acompanhamento pode ser realizado pelas crianças, pelo educador ou recorrer a música gravada.” (ME, 1997; p.65)

•21. *Permite o uso das sombras chinesas;* - “As sombras chinesas constituem outro suporte para atividades de dramatização podendo ser utilizadas as formas mais simples (o próprio corpo da criança) ou silhuetas construídas com a ajuda dos educadores.” (ME, 1997; p.61)

•23. *Permite explorar cores e texturas;* - “A identificação e nomeação de cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão plástica que se ligam com a linguagem e o conhecimento do mundo. Também a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs,

linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc... são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.” (ME, 1997; p.63)

•28. *Permite desenvolver uma atividade de desenho e pintura;* - “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e a ainda instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão(...) as atividades de expressão plástica são da iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu.” (ME, 1997; p.61)

•34. *Permite explorar noções espaciais;* - “A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior– esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. – É situando o seu corpo que a criança aprende as relações no espaço relacionadas com a matemática.” (ME, 1997; p.58)

•38. *Permite a exploração de sons e ritmos diferentes;* - “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e que explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fracos e fortes); altura (graves e agudos), timbre (modo de produção) duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição anterior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente frequências sonoras.” (ME, 1997; p.64)

•41. *Permite explorar sons da natureza e do quotidiano* – “Saber fazer silêncio faz parte da educação musical. (...) a exploração das características dos sons pode passar, também , por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos de natureza – água a correr, vento, “voes” dos animais – e da vida corrente como o tic-tac do relógio, a campainha do telefone, etc.” (ME, 1997; p.64)

•42. *Permite desenvolver um atividade de expressão plástica;* - “Através das ilustrações e dos diferentes tipos de técnicas utilizadas podem ser criados cenários de expressão plástica que tenham os livros como base e explorem as diferentes técnicas utilizadas.” (ME, 1997; p.63) “O desenho, a pintura, a digitinta

bem como a raspagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar (...) O desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada. (...) depende do educador torna-la numa atividade educativa.”(ME, 1997; p.61)

Em relação aos Itens relacionados com a *área da Expressão e Comunicação no Domínio da Expressão Oral e Escrita*. É necessário relembrar que os itens são antecedidos da frase “A literatura para a infância...”

- 22. *Permite dialogar e partilhar vivências comuns;* - “O desenvolvimento da linguagem depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. (...) é necessário que o contexto da educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências mais comuns.”(ME, 1997; p.67)

- 26. *Permite explorar conteúdos da escrita;* 31. *Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita;* - “Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem-escrita.”(ME, 1997, p.65); “(...) cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções de escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.” (ME, 1997; p.71)

- 27. *Permite explorar a leitura das ilustrações;* - “Recontar histórias oralmente ou através de uma série de desenhos, seriar imagens, tendo como suporte uma pequena história, relaciona-se com a construção da noção do tempo e também com a linguagem.” (ME, 1997; p.78)

- 29. *Permite explorar diferentes tipo de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas;* - “O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças, vão utilizando adequadamente frases simples de diferentes tipos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.” (ME, 1997; p.67)

- 32. *Permite explorar emoções, sonhos e fantasias;* - “A escuta também permite desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas.”(ME, 1997; p.70)

- 36. *Permite compreender as questões da leitura e da escrita* – “Esta abordagem `escrita situa-se numa perspectivas de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e do tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. (ME, 1997; p.66); “Há diferentes formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequencias.”(ME, 1997; p.71)

- 35. *Permite construir novos textos;* - “Registrar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita.” (ME, 1997; p.71)

Nos itens relacionados com a *área da Expressão e Comunicação* encontramos o *Domínio da Matemática*

- 11. *Permite explorar noções como medir e pesar;* - “Medir e pesar são outras duas aprendizagens que podem ser exploradas no pré-escolar.” (ME, 1997; p.76).

- 24. *Permite explorar a classificação e nomeação de objetos;* - “A partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo. (...) é através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objetos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles.” (ME, 1997; p.74)

- 30. *Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes;* - “O desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes.

Estes padrões podem ser repetitivos como a sequência dos números naturais. Apresenta padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio.” (ME, 1997; p.74)

•37. *Permite a exploração da área, da dimensão e do volume;* - “A expressão plástica a duas e três dimensões estará presente durante toda a educação pré-escolar, a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas. A exploração de materiais que ocupam um espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática.” (ME, 1997; p.63)

•39 *Permite explorar a seriação, ordenação, formação de conjuntos de elementos;* - “A classificação constitui a base para: formar conjuntos (de acordo com a cor, forma) reconhecendo semelhanças e diferenças; seriar e ordenar reconhecendo as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objetos: altura, tamanho, espessura, luminosidade, velocidade, duração, altura do som (grave ou agudo), intensidade do som forte ou fraco).” (ME, 1997; p.74)

•40. *Permite explorar diferentes formas geométricas;* - “No pré-escolar também se pressupõe o contacto com aprendizagens matemáticas como: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume e, ainda, comparação entre formas geométricas puras e objetos da vida corrente.” (ME, 1997; p.76)

Em relação aos *itens gerais*.

É necessário relembrar que os itens são antecidos da frase “A literatura para a infância...”

• 43 - *Permite dar suporte às orientações curriculares* ; 44 – *Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental*; 45 – *Permite dar suporte ao desenvolvimento mental*; 46 – *Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural*; 47 – *Permite desenvolver a linguagem*. Estes itens foram considerados como afirmações mais generalistas que abordam o desenvolvimento humano numa vertente mais lata e não operacionalizada, são itens que se aproximam das questões de investigação desta tese.

Os itens que fizeram parte do questionário piloto estão redigidos e divididos do seguinte modo:

Áreas/ Domínios	Itens
	A literatura para a infância.....
Área da formação pessoal e social e área do conhecimento do mundo (6 itens)	10. Permite explorar diferentes valores; 12. Permite explorar conteúdos da educação sexual; 13. Permite desenvolver a procura de soluções; 14 Favorece o espírito crítico; 25. Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde; 33. Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros;
Área da expressão e comunicação (27 itens)	A) Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical 15. Permite explorar ritmos diferentes de narrativa; 16. É indiferente para a exploração de jogos de movimento; 17. Permite explorar a comunicação verbal e não verbal; 18. Permite explorar o jogo simbólico; 19. Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação; 20. É irrelevante para explorar a dança; 21. Permite o uso das sombras chinesas; 23. Permite explorar cores e texturas; 28. Permite desenvolver uma atividade de desenho e pintura; 34. Permite explorar noções espaciais; 38. É indiferente para a exploração de sons e ritmos diferentes; 41. Permite explorar sons da natureza e do quotidiano; 42. É irrelevante para desenvolver um atividade de expressão plástica; B) Domínio da linguagem oral e escrita 22. Permite dialogar e partilhar vivências comuns; 26. Permite explorar conteúdos da escrita; 27. Permite explorar a leitura das ilustrações; 29. Permite explorar diferentes tipo de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas;

	<p>31. Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita;</p> <p>32. Permite explorar emoções, sonhos e fantasias;</p> <p>35. Permite construir novos textos;</p> <p>36. Permite compreender as questões da leitura e da escrita;</p> <p>C) Domínio da matemática</p> <p>11. Não traz vantagens para explorar noções como medir e pesar;</p> <p>24. Permite explorar a classificação e nomeação de objetos;</p> <p>30. Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes;</p> <p>37. É irrelevante para a exploração da área, da dimensão e do volume;</p> <p>39 Não deve ser usada para explorar a seriação, ordenação, formação de conjuntos de elementos;</p> <p>40. Permite explorar diferentes formas geométricas;</p>
Itens gerais (5 itens)	<p>43 - Permite dar suporte às O.C. ;</p> <p>44 – Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental;</p> <p>45 – Permite dar suporte ao desenvolvimento mental;</p> <p>46 – Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural;</p> <p>47 – Permite desenvolver a linguagem</p>

Quadro 3 - Itens e respectivas áreas e domínios das Orientações Curriculares

4.3.2.2 Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância

O “questionário de critérios de seleção da literatura para a infância” é, como o nome indica, referente aos critérios de seleção da literatura para a infância (ver questionário piloto - anexo 4) e foi construído através da análise teórica e do questionário “*Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education*” desenvolvido pelos investigadores da Universidade de Ankara, Gönen et al (2009) (ver questionário em anexo 2) construiu-se alguns dos itens desta segunda parte do questionário.

Estes mesmos investigadores foram contactados por email no sentido de disponibilizarem o questionário em turco para ser traduzido (ver anexo 1). Foi-nos

cordialmente cedido o questionário procedendo-se à tradução do mesmo para inglês. Posteriormente foram retirados alguns itens que não iam ao encontro dos objetivos desta dissertação de modo a constituir o instrumento. O questionário de Mübecceç Gönen, Mine Durmusoglu e Selma Severcan (2009), na Turquia, foi construído com o objetivo de perceber quais as opiniões dos educadores a trabalhar em educação pré-escolar sobre o conteúdo, ilustrações e características físicas dos *Picture Story Books* (ou livros álbum) turcos utilizados no contexto educativo. Estes investigadores usaram um "Formulário de Dados Pessoais" e um "Questionário" como forma de clarificar quais as informações e opiniões dos educadores sobre esses mesmos livros.

Neste questionário foram abordados vários temas como: informações sobre hábitos de leitura do educador ou potenciais influenciadores dos hábitos de leitura dos educadores ou até mesmo atividades que os educadores realizavam através do livros de literatura para a infância. Considerámos apenas a parte do questionário com perguntas fechadas porque iam ao encontro de questões deste estudo porque permitindo que o inquirido tenha que optar por um ou mais itens de uma listagem que lhe era apresentada face a temas como: O que considera quando compra livros para a sua sala?; Qual/Quais o(s) item(s) que considera corretos em termos das características físicas num livro de literatura para a infância?; Qual/Quais o(s) item(s) que considera corretos em termos das características da ilustração num livro de literatura para a infância? Qual/Quais o(s) item(s) que considera corretos em termos das características do conteúdo num livro de literatura para a infância? A estas questões foram atribuídos um conjunto entre 4 a 10 itens em relação aos quais as respostas seriam *sim*; *não* ou *parcialmente*. Foram utilizadas neste questionário as perguntas 23, 37, 38, 39 e 41 (ver anexo 2).

Todos estes itens foram traduzidos e (re) escritos de forma a terem uma leitura clara por parte dos respondentes. No questionário os itens foram precedidos da frase: "Seleciono uma obra de literatura para a infância tendo em consideração..." De seguida foram apresentados um conjunto de 27 itens os quais foram ramificados a partir de outros itens pertencentes a questões do questionário turco acima referido. Segue-se uma descrição das questões do questionário turco de onde foram retirados alguns itens e como foram posteriormente adaptados.

No questionário turco "Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education" (2009) e relativamente à pergunta 23) "O que considera quando compra livros para a sua sala de aula? – havia os itens a) *autor*; b) *o tema*; c) *qualidade e cores usadas*;

d) *o aspeto físico do livro*. Na versão portuguesa apresentada surge o *autor*; o *tema*; *os personagens*; *a ilustração da capa*; *o ilustrador*; *a sua resistência e a espessura da capa*.

Na versão turca a pergunta “Coloque uma cruz no item que considerar correto em relação às características físicas do livro” – tinha as seguintes possibilidades de escolha: a) o tamanho do livro pode ser grande ou pequeno; b) o papel usado no livro deve ser branco e de pano; c) o papel usado no livro deve ser brilhante; d) não interessa se o livro tem uma capa protetora; e) o livro tem que ser leve para ser carregado; f) o melhor papel a ser usado nos livros é o papel revestido; g) o melhor papel a ser usado nos livros é o papel de primeira qualidade; h) o melhor papel a ser usado nos livros é o papel palha; i) A melhor encadernação que pode haver no livro para crianças é a costurada; j) a melhor encadernação que pode haver no livro para crianças é com grampos. Destes itens selecionou-se apenas o item 65) *o seu tamanho (grande ou pequeno)*; referente aos diferentes tipos de papel usado, item b); c); f); g); e h) optou-se por itens de carácter geral. Os itens escolhidos para representar esta área, foram: 64) *a cor e o brilho do papel usado*; 68) *a resistência do papel usado*. Para o item d) selecionou-se o item 66) *A espessura da capa*. Para o item e) selecionou-se o item 67) *o seu peso*. Para o item i) e j) selecionou-se o item 69) *o tipo de encadernação*.

Para a pergunta “Coloque uma cruz no item que considerar correto em relação às características da ilustração do livro” – havia os seguintes itens: a) As ilustrações devem ser planas, claras e relevantes para o assunto; b) O layout da página (lugar das ilustrações e do texto) deve ter ilustrações a ocupar 2/3 da folha e a narrativa a ocupar 1/3; c) As ilustrações no livro devem ter o poder de mover o leitor e explicar a história; d) as ilustrações deveriam ser geralmente em tom pastel; e) deve haver ilustrações ornamentadas por quadros à volta das imagens; f) As ilustrações e os textos têm que ser interessantes e as ilustrações têm que estar junto do texto que é o mais relevante; g) As ilustrações deveriam ocupar uma grande percentagem da página. Os itens por nós adaptados e selecionados são os seguintes:

O item b) e g) foi substituído pelo 56) *a proporção entre ilustração e texto*; o item d) foi substituído pelo item 72) *as tonalidades da ilustração*; os itens e) e f) foram substituídos pelos itens: 49) *Os meios usados para a ilustração*; 60) *o efeito zoom*; 61) *os dois eixos de leitura esquerda –direita e cima-baixo*; 70) *o nível de complexidade das ilustrações* e 71) *o poder de provocação das ilustrações*.

Em relação à questão 39) “Coloque uma cruz no item que considerar correto em relação às características do conteúdo do livro” – havia os seguintes itens a) o assunto e a

linguagem usada deverá ser apropriada à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças; b) a história deve ter uma essência; c) a história deve ter uma introdução, desenvolvimento e conclusão; d) o livro deverá conhecer as necessidades e interesses das crianças; e) o estilo do livro deve ser simples, e deverá ter uma sintonia atrativa; f) as frases deverão ser gramaticalmente corretas; g) deverá ajudar a melhorar o vocabulário; h) deverá ter uma lição. Destes itens foram criados os seguintes: Face ao item a) e d) criou-se o item 63) *a narrativa ser breve*; e para o item b) foi criado o 51) *a trama que envolve o texto*; para o item c) criou-se o item 73) *o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão*; para o item e) foi criado o item 59) *a editora*; 55) *as guardas do livro*; 74) *a composição atrativa global*. Para o item f) e g) foi criado o item 53) *o tipo de verbos e adjetivos utilizados*; Para o item h) foi criado o item 52) *os valores apresentados*.

A pergunta do questionário turco: *Acha que interessa quem é o autor do livro?* e 41) *Acha que interessa qual a editora que publicou o livro?* Foram usadas para construir o item 57) o autor, 58) o ilustrador e a 59) a editora.

A análise da bibliografia sobre a qual a construção destes itens foi reforçada baseia-se nos trabalhos dos seguintes autores: Grafismo (Bastos, 1999; Collaro, 2000; Ferlauto, 2002; Lins, 2004; Cortez, 2008); Ilustração (Colomer, 2003; Rigolet, 2009); Narrativa (Rigolet, 2009); Suporte (Rigolet, 2009; Dwyer e Neuman; 2008). Esta análise foi descrita de forma detalhada no Capítulo II referente à literatura para a Infância e as suas potencialidades e mais concretamente no ponto 2.3 Componentes da Literatura para a Infância.

4.3.3 Estudo Piloto

A realização do estudo piloto dos instrumentos teve como finalidade a obtenção de indicações acerca da forma como os itens são compreendidos, ao tempo de preenchimento do mesmo, às ausências de resposta a determinados itens, ou à reação geral ao questionário, isto ainda numa fase anterior à utilização definitiva do questionário (Hill & Hill, 2005).

Este estudo piloto requereu três passos distintos de acordo com a metodologia apresentada por Hill e Hill (2005): Os questionários (ver anexo 3) foram aplicados a um pequeno número de participantes, concretamente a 10 educadoras na área metropolitana de Lisboa, depois, após o preenchimento do questionário os respondentes foram convidados a falar sobre qualquer problema encontrado no preenchimento do mesmo. Por

último foi realizada uma análise simples do questionário para verificar quais as perguntas que tiveram poucas respostas (por serem ambíguas, sensíveis, por conterem informação desconhecida); foi também examinada a distribuição das respostas para cada uma das perguntas detetando se havia ou não perguntas que convidavam a uma resposta socialmente desejável, perguntas cuja resposta está circunscrita demais ou a respostas alternativas inadequadas.

Neste estudo aplicou-se o Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância e o Questionário de Critérios de Seleção da LI” aos mesmos 10 participantes.

De acordo com a análise dos 10 questionários, das observações e comentários realizados pelas educadoras bem como de acordo com Tuckman (2005), destacamos o seguinte:

Ao administrar-se um tópico de atitude ou característica não deve aparecer no título esse mesmo tópico, visto que o seu conhecimento pode influenciar as respostas. Como tal, apercebendo-nos da sua influencia nas justificações apontadas pelas educadoras efetuaram-se as seguintes alterações: a) A introdução dada à III parte do “Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância” poderia induzir as resposta dadas pelos respondentes sendo assim, em vez de “Assinale com um “X” o número que melhor traduz a sua opinião acerca da literatura para a infância enquanto promotora do desenvolvimento e aprendizagem da criança”; foi colocada a seguinte afirmação: “Assinale com um “X” o número que melhor traduz a sua opinião acerca da literatura para a infância”.

Procedeu-se igualmente à reelaboração e ordenação dos itens. Procurou-se evitar a utilização de termos que influenciassem e/ou induzissem as respostas; de termos ambíguos cujo significado gerasse dúvidas nos inquiridos; adaptação da linguagem técnica cuja descodificação se tornava difícil por parte dos inquiridos; reordenação dos itens, de forma a tentar garantir que a sua sequência não permitisse que determinados itens influenciassem as respostas dos seguintes.

Os dois questionários foram entendidos na sua generalidade embora tivesse surgido a sugestão de encurtar as frases utilizadas de forma a ter uma leitura mais clara e não tão maçuda. Foi por esta razão que os questionários têm um conjunto de itens que se seguem a frases tipo, por exemplo: “Seleciono uma obra de literatura para a infância tendo em consideração:” em vez de cada item começar de forma repetitiva, por exemplo: “seleciono uma obra de literatura para a infância tendo em conta o autor”; “seleciono uma obra de literatura para a infância tendo em consideração o tipo de ilustração”.

Também alguns itens da III Parte do Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância – “Percepção acerca da LI e suas potencialidades” foram definidos favorecendo a LI e outros não a favorecendo, por exemplo: “A LI permite desenvolver a autonomia coletiva” e “A LI bloqueia o desenvolvimento de projetos”. Assim procurou-se, de acordo com Tuckman (2005, p. 382) responder à “necessidade de neutralizar a tendência dos sujeitos para dar, automática e irrefletidamente, a mesma resposta a todas as questões.” No entanto, os itens que estavam na negativa foram referidos como itens de difícil leitura, surgindo dificuldades na sua interpretação imediata. No anexo 3 encontra-se a primeira versão dos questionários e no anexo 4 encontra-se a segunda versão após o estudo piloto.

4.3.4 Aplicação dos questionários finais

4.3.4.1 Participantes

A amostra do presente estudo consiste em 270 educadores de infância com um ou mais anos de serviço. A amostra foi constituída através de um processo de amostragem intencional o qual pode ser usado, segundo Soromenho (2011, p.3), “Quando se têm razões suficientes para pensar que um grupo é representativo duma população, podendo tomar-se esse grupo como amostra”. Deste modo foram contactadas entidades específicas para o efeito como será descrito no procedimento.

A amostra final foi constituída por 270 educadores de infância, dos quais 99% dos inquiridos são do sexo feminino com uma média de idades é 43 anos aproximadamente, com uma variabilidade de 10 anos, 50% dos Educadores têm uma idade máxima de 44 anos. Os participantes desta amostra têm idades entre os 22 e 62 anos, encontrando-se os quartis para a idade: dos 22 aos 35 anos; dos 36 aos 44; dos 45 aos 52; e dos 53 aos 62 anos. Relativamente aos anos de serviço os participantes situam-se entre os 1 e 40 anos, com uma média de cerca de 19 anos de serviço e uma variabilidade de 11 anos, tendo sido encontrados os seguintes quartis de anos de serviço: dos 1 aos 8 anos; dos 9 aos 19; dos 20 aos 29; e dos 30 aos 40 anos. Através da mediana percebemos que cerca de 50% tem abaixo de 19 anos de serviço e outros 50% acima de 19 anos de serviço.

Nos 270 educadores, 248 tiveram formação na área de LI e 22 nunca tiveram formação nesta área. Os valores indicam que 91,9% de inquiridos já tiveram formação em LI em algum momento da sua vida académica ou profissional. De seguida explorámos em que momento formativo é que este universo de 248 educadores tiveram formação. A fase da licenciatura é o momento formativo na área da LI com maior percentagem, 55,2%

sobre o total de 246 educadores. As oficinas e workshops são um campo formativo utilizado por 27,8% dos inquiridos, seguido da pós-licenciatura com 20,2% e dos congressos e colóquios com 12,1%. Estes valores percentuais não são acumulativos pois há educadores que tiveram formação em mais do que um local, estas percentagens são analisadas por local de formação versus as 246 educadoras.

4.3.4.2 Instrumentos

Apresenta-se de seguida o instrumento utilizado neste trabalho de investigação tendo como base os critérios apresentados por Hill e Hill (2005) para a preparação final do questionário. Estes investigadores sublinham um conjunto de aspetos favoráveis à leitura clara de um respondente: a) pedido de cooperação no preenchimento do questionário; b) a razão da aplicação do questionário; c) apresentação curta da natureza geral do questionário; d) o nome da instituição (faculdade, centro de investigação); e) declaração formal da confidencialidade das respostas; f) declaração formal da natureza anónima do questionário. Todos estes critérios foram tidos em consideração na construção do instrumento.

Procurou-se que o “layout” do questionário fosse suficientemente claro e atraente aumentando, segundo Hill e Hill (2005, p.163) “a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes”. Indo ao encontro destes investigadores também se teve o cuidado de criar espaços adequados entre as perguntas (e dentro das escalas de respostas). Estes aspetos foram tidos em conta para ambos os questionários aplicados - o primeiro intitulado: *Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância* e o segundo intitulado: *Questionário de critérios de seleção da Literatura para a Infância*.

Foi construído um texto introdutório onde se incluiu o âmbito da tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. - Perceção dos Educadores face às potencialidades do livro de Literatura para a Infância e a sua organização. Foi reforçado o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas.

O Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância é constituído, após todo o processo de construção deste instrumento (ver anexo 4), por três secções sendo que para a I Parte foi utilizada uma escala nominal e para a parte II e III parte uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos (Concordo Totalmente= 5; Discordo Totalmente= 1). A I Parte refere-se à Caracterização Socioprofissional (5 itens) onde se identifica o sexo; idade; categoria profissional; anos de

serviço bem como se o educador teve ou não formação na área da Literatura para a Infância; a II Parte ao Sentimento Pessoal face à LI (6 itens). O educador, nesta segunda parte, fica perante afirmações como: “Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem”; “Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança”. Já a III Parte corresponde à Percepção acerca da LI e suas potencialidades (27 itens) Nesta III parte os educadores estariam perante frases como “A literatura para a infância permite explorar o jogo simbólico” ou “A literatura para a infância permite desenvolver a procura de soluções”.

O Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância, depois de todo o processo de construção deste instrumento (ver anexo 5) é constituído por uma secção designada por Critérios de Seleção da LI, para a qual se utilizou uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos (Concordo Totalmente = 5; Discordo Totalmente = 1) com 17 itens. Neste questionário o educador perante a frase “Seleciono uma obra de LI tendo em consideração” fica perante itens como por exemplo: “a sua resistência”; “as tonalidades da ilustração”; “o autor”.

Tuckman (2005, p. 335) refere-se ao momento de avaliação do questionário como uma forma de o rever e de “procurar determinar se os itens (do questionário) possuem as qualidades inerentes à medição e descriminalidade referidas”.

Procurou-se determinar se os itens mediam algo em comum. Através da amostra onde foi aplicado o questionário, calculou-se, seguindo Tuckman (2005, p.335), “as correlações entre as pontuações obtidas por cada pessoa, em cada item, e as pontuações obtidas por cada pessoa, no conjunto dos itens. Quanto maior for a correlação entre a cotação de um item e a pontuação total, maior será a relação entre o que o item pretende medir e o que se mede pela escala total”. A partir daqui foram selecionados os itens que têm as correlações mais elevadas com a pontuação total, utilizando-os para definir o questionário final.

Na análise dos resultados foi realizado também o estudo da fidelidade o qual fornece indicações sobre o grau de confiança ou exatidão que podemos ter na informação obtida, ou seja a sua consistência. O objetivo de qualquer instrumento é avaliar as características dos sujeitos, não podendo por tal ser ambíguo ou originar diferentes interpretações, mas sim ser interpretado de forma similar por todos. O Alpha de Cronbach trata-se de uma das medidas vulgarmente utilizadas para verificação da fidelidade interna sendo apontado como o indicador mais importante de fiabilidade de um instrumento. A determinação deste coeficiente tanto para o total da escala como para as dimensões,

permite estimar a homogeneidade dos itens, isto é, até que ponto cada enunciado da escala mede o mesmo conceito de forma equivalente.

De forma a permitir uma interpretação similar e evitar a ambiguidade nas respostas será verificada a fidelidade interna do questionário através do cálculo do coeficiente do *Alpha de Cronbach*.

No intuito de verificar se o instrumento utilizado, nomeadamente a informação que se quer recolher e o modo como se pretende recolher servem o objetivo desta investigação, teremos um processo de validação. Através deste procedimento obtém-se indicações sobre o grau de confiança e exatidão que podemos ter na informação obtida, validando desta forma a sua consistência interna. Desta forma, no intuito de medir a homogeneidade das variáveis e verificar se as correlações entre as variáveis originais são elevadas o suficiente para realizar uma análise fatorial, iremos proceder à aplicação da “medida da adequação da amostragem” de *Kaiser – Meyer – Olkin (KMO)*.

Os testes estatísticos a utilizar depois da recolha de dados serão ainda sujeitos a análise. É com base nestas metodologias que se pretende reunir informação suficiente para se poder elaborar um projeto formativo de intervenção no âmbito do contexto pré-escolar, valorizando o impacto do livro de literatura para a infância ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento.

4.3.4.3 Procedimento

Os dois questionários foram aplicados de forma sequencial a cada sujeito do estudo. Sendo que o primeiro questionário a ser aplicado foi o *Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância* seguido do *Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância*. A aplicação dos dois questionários demorou sensivelmente 25 minutos.

Numa primeira fase foram contactadas as seguintes entidades: a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX). A APEI tem como associados: a) pessoas singulares maiores de dezoito anos, que exerçam a sua atividade profissional no âmbito da educação de infância ou estudantes do curso no mesmo âmbito e b) pessoas coletivas que desenvolvam trabalho relevante na área da Educação de Infância. A Associação tem mais de 3000 associados e assinantes das revistas que publica, desenvolve a sua ação com grande enfoque na formação contínua de docentes e outros profissionais que trabalham em serviços destinados a

crianças dos 0 aos 6 anos, mas também em matérias de política educativa, de ética profissional e de informação relevante sobre a Educação de Infância, a nível nacional e internacional. (in site apei.pt). Após o contacto telefónico, onde foi solicitada a sua colaboração no sentido de enviarem os questionários para a sua listagem de emails de educadores de infância, foi encaminhado um *email* com o *link* do questionário e um pequeno texto, explicando o âmbito do trabalho, garantindo a confidencialidade, solicitando e agradecendo a sua colaboração. Nesse mesmo *email* foi ainda estabelecido um prazo, o qual seria dado a conhecer aos educadores, para a devolução do questionário preenchido. Este processo de recolha decorreu durante os meses de Abril a Setembro de 2014. Este *email* foi por sua vez enviado pela APEI para a sua *mailing list* de associados. Obtivemos cerca de 100 questionários preenchidos *on line*. Foi igualmente contactada a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) no sentido de solicitar o envio do link dos questionários para as suas *mailing list's* de ex-alunos. Outros questionários foram entregues em mão, em suporte de papel, diretamente, ou via internet, através de email, a educadores de infância de diversos estabelecimentos educativos em Lisboa.

Antes da aplicação dos dois questionários, presencial ou eletronicamente foi realizada uma abordagem sucinta do estudo e uma apresentação da estrutura do instrumento apelando para o seu preenchimento total com a máxima clareza nas respostas.

Foram eliminados os questionários onde os educadores referiam não ter quaisquer anos de serviço, onde foi deixada uma página completa em branco e aqueles onde os sujeitos são professores e não educadores.

4.4 ESTUDO 2

Nesta etapa da Investigação foram realizadas entrevistas como forma de complementar a análise quantitativa obtida através do Estudo 1. Neste Estudo foram entrevistadas uma escritora, uma ilustradora, uma investigadora em LI, todos a trabalhar na área de literatura para a infância.

4.4.1 Definição de objetivos e construção do guião de entrevista

As entrevistas foram realizadas com o intuito de complementar a análise quantitativa do Estudo I e de complementar alguns dos objetivos desta tese.

Para a construção do guião optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que pretendemos, num processo de diálogo, convidar os participantes a comentar determinados acontecimentos, a propor soluções ou a fornecer *insights* sobre esse mesmos acontecimentos, assim como a corroborar informações obtidas através de outras fontes.

Através da entrevista semi estruturada, o investigador rege-se por um conjunto de perguntas-guia que orientam os objetivos da sua entrevista, mas poderá sempre que julgue pertinente reconduzir as questões tendo em conta os seus objetivos. É importante que o entrevistador vá reformulando as afirmações, interpretando e confrontando.

Tuckman (2005, p.325) refere que “ na preparação dos itens para o plano (ou guião) da entrevista (...) a primeira etapa consiste em especificar as variáveis que pretendemos medir e elaborar e então, as questões com base nessas variáveis. (...)As questões estão fundamentadas na definição operacional da variável e (...) ao redigir as questões, devemos procurar ter a certeza de que elas reúnem num só corpo as propriedades expostas nas definições operacionais das mesmas.”

A questão principal no Estudo 2 é *Perceber de que modo é que os especialistas na área da literatura para a infância identificam critérios de seleção de um livro de literatura para a infância com qualidade?*

Os objetivos secundários que emergiram e as respetivas questões, foram os seguintes: a) *Conhecer e caracterizar as Especialistas em LI (Escritora, Ilustradora e Investigadora especializada em LI) através de uma caracterização socioprofissional*. Para este objetivo secundário foram criadas as seguintes questões: Nome; Idade; Categoria Profissional; Que temas considera pertinentes e necessários para complementar o campo da LI? Para o objetivo secundário b) *Entender a perceção dos Especialistas em LI (Escritora, Ilustradora e Investigadora especializada em LI) da potencialidade das componentes da LI no desenvolvimento da criança*. Foram criadas as seguintes questões: Qual a relevância das componentes de LI para um livro de Literatura para a Infância? e Qual a relação das componentes de LI para o desenvolvimento infantil? Para o objetivo secundário c) *Identificar os critérios de seleção da LI de qualidade considerados pelos Especialistas em LI (Escritor, Ilustrador e Investigador especializado em LI)*, foi criada a

seguinte questão: Quais os critérios a ter em consideração na seleção de um livro de LI de qualidade? O guião pode ser consultado no anexo 6.

4.4.2 Realização das Entrevistas

4.4.2.1. Participantes

Nas entrevistas houve uma escolha deliberada dos elementos a entrevistar de acordo com o destaque na área da literatura para a infância nomeadamente, no âmbito de artigos escritos, formações ministradas ou prémios atribuídos.

Estes participantes foram entrevistados individualmente como forma de nos aproximarmos das suas perceções e referências e desta forma aprofundar a análise do questionário

Com base no critério referido entrevistou-se uma escritora de livros para a Infância, IM.

A IM é formada em Design de Comunicação. Fundou uma editora, onde exploram sobretudo o formato álbum. Ganhou uma Menção Honrosa num Prémio Internacional de Álbuns Ilustrados, foi nomeada para os Prémios de Autor da SPA/RTP na categoria Literatura Infanto-Juvenil com um dos seus livros. Outro dos seus livros foi distinguido pelo Banco del Libro como “Melhor Livro Infantil”. Tem livros publicados em Espanha, França, Inglaterra, Itália, Brasil, Noruega, Coreia.

No seguimento do critério atrás referido foi convidada uma ilustradora: MM. A MM estudou Design de Comunicação e pós-graduou-se em Design Gráfico Editorial. Criou uma editora, atelier de ilustração e design gráfico a qual começou, mais tarde, a editar álbuns ilustrados. Com três livros ilustrados por si recebeu menções especiais no Prémio Nacional de Ilustração bem como o Prémio Nacional de Ilustração por um dos seus livros.

Por fim foi entrevistada uma investigadora na área de Literatura para a Infância, DB, Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, pós graduada em Educação e Leitura, com mestrado em Livros e Literatura para crianças e jovens e com frequência de um doutoramento na área da literatura infantil. Leciona literatura infantil numa ESE e coordena uma pós graduação em livro infantil. Concebe e monitoriza atividades de carácter pedagógico centradas na relação entre a literatura e artes plásticas para o público infante – juvenil e adulto tendo colaborado com a DGLB (Direção Geral do Livro e das Bibliotecas) com diferentes projetos na área da leitura.

4.4.2.2 Procedimento

Para a realização das entrevistas foram realizados contactos prévios com os participantes onde foram lembrados os objetivos do estudo e das entrevistas, realçando a importância da sua participação no presente estudo. (ver anexo 8) De acordo com a disponibilidade de cada participante e do investigador, foi agendado o dia, o local e a hora onde esta iria ocorrer.

Neste contexto, foi tido em consideração a importância do ambiente seguro e tranquilo, confortável e íntimo. Por vezes as entrevistas podem gerar abordagens temáticas mais sensíveis e delicadas que requerem alguma privacidade. O constrangimento pelo facto de estar a ser observado ou ouvido por outros poderia enviesar a resposta fluida do participante. As entrevistas foram individuais, foram realizadas em bibliotecas públicas em horário de pouco movimento tendo sido usado uma sala de leitura mais reservada e silenciosa. A pedido de uma participante também foi realizada uma entrevista num espaço privado pertencente à entrevistada. Surgiram momentos de reflexão pessoal, entrosamento de ideias e insights que levaram a um pensamento fluido e germinante, cheio de análises e reflexões. Este facto levou-nos a considerar a hipótese de reenviar a entrevista, já desgravada, para os participantes de modo a que tivessem a oportunidade de acrescentar observações ou até mesmo clarificar alguma parte do que tinham relatado. A duração das entrevistas dependeu sobretudo do nível de desenvolvimento dos relatos dos participantes, variando entre 60 a 120 minutos.

A entrevista foi gravada com recurso a um gravador para que, depois, se pudesse fazer um tratamento cuidadoso dos dados recolhidos a partir da mesma. É importante referir que se tentou recolher os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção, como enfatiza Tuckman (2005). A tarefa do entrevistador como refere Tuckman (2005, p.349) “é de grande responsabilidade, tanto na forma como conduz a entrevista, como na vontade de obedecer às instruções prévias. (...) É igualmente necessário saber como apresentar a convocação para uma entrevista, como apresentar-se, como começar a entrevista de modo a colocar à vontade a pessoa a entrevistar, como utilizar as questões com resposta-chave e outros processos não-lineares, como registar as respostas e se necessário, como codificá-las.” Tuckman (2005, p.350) refere-se aos entrevistadores como “instrumentos para recolher dados e como instrumentos, as suas próprias

características podem afetar os dados, ainda que o mínimo possível.” Tuckman (2005, p.350) enfatiza também que:

não é útil divulgar aos entrevistadores algo mais a respeito do estudo do que é absolutamente necessário, de modo a não favorecer as condições em que elas possam vir a distorcer inconscientemente os resultados, nas direções previstas (...). Os entrevistadores devem ter sempre presente que estão a servir de instrumentos de recolha de dados e, por isso, devem procurar não se deixar influenciar pelas suas próprias predisposições, as suas opiniões ou curiosidade, de modo a afetar o seu comportamento. É importante que não se afastem do guião e do formato da entrevista, embora alguns dos planos possam permitir alguma flexibilidade na escolha das questões. O entrevistador deve, com gentileza, impedir o sujeito de divagar. (Tuckman, 2005, p.350)

Durante as entrevistas procurou-se ter o cuidado de ir ao encontro deste método de recolha de dados.

Durante a entrevista foram igualmente tidos em conta algumas referências como por exemplo, de acordo com Afonso (2005), o facto de ser indispensável estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado, explicando claramente o objetivo da pesquisa e, quando for caso disso, explicitando as regras do anonimato e da confidencialidade em relação à sua identidade, ou do seu grupo ou organização e em relação à informação recolhida. Também outro dado a ter em conta, e referindo Afonso (2005, p.99), é que durante a entrevista “é necessário saber ouvir, não interrompendo a linha de pensamento, aceitando as pausas e tudo o que é dito numa posição de neutralidade atenta e empática”.

Pensamos, pela forma como decorreu cada encontro que esse objetivo foi também atingido.

Para cada profissional, como base de análise e como recurso para exemplificação prática de algum comentário, foram disponibilizados um conjunto de três livros álbum de literatura para a infância dos respetivos escritores e ilustradores entrevistados. Desta forma, sendo os entrevistados conhecedores das obras que dispúnhamos poderiam facilmente encontrar exemplos para as suas observações ilustrando o que queriam sublinhar. Já com a especialista em literatura para a infância foram emergindo oralmente, sem contacto direto com a obra, diferentes livros com referências a diferentes autores.

Os livros utilizados para ter na entrevista obedeceram apenas a um critério: corresponder a épocas distintas da vida do profissional (do escritor ou do ilustrador) como forma de aceder a mudanças e adaptações profissionais.

Posteriormente foi realizada uma análise de conteúdo baseada nos passos de Lima (2013) através dos quais pudemos verificar se cumprimos com o que é suposto: a) Explicitar o modo como foi construído o sistema de categorias identificando as categorias pré determinadas e as emergentes; b) Garantir que não existem no sistema de categorias unidades de registo enquadráveis em mais do que uma categoria ou subcategoria; c) Ser exaustivo nas categorias e subcategorias do nosso sistema de categorias ou seja, estas terão que exprimir todos os aspetos relevantes existentes nos dados; d) Tornar o sistema de categorias produtivo pois todas as categorias e subcategorias têm que ter pelo menos três unidades de registo; e) Usar um sistema de atribuição de códigos a cada categoria e subcategoria; f) Incluir no sistema de categorias, em cada categoria e subcategoria, uma descrição por extenso da sua natureza; g) Incluir no sistema de categorias, em cada categoria e subcategoria, um ou dois exemplos típicos de unidades de registo; h) Analisar a codificação por mais do que um investigador tendo em consideração o número de palavras ou expressões utilizadas pelas entrevistadas e que se agrupavam numa só subcategoria.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo está dividido em duas etapas de acordo com os Estudos 1 e 2. O Estudo 1 tem como subcapítulos os questionários aplicados aos educadores de infância – Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância e Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância e respectivos resultados. No Estudo 2 serão apresentados os resultados da análise das entrevistas realizadas às três especialistas na área da LI – escritora, ilustradora e uma investigadora especializada na LI.

Estudo 1

5.1 Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância (QCLI)

A I parte do Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância (QCLI), referente a uma caracterização socio profissional, permite-nos fazer referência ao grupo de participantes neste primeiro estudo. A amostra sobre a qual este estudo foi desenvolvido compreende então 270 Educadores de Infância, grupo maioritariamente do sexo feminino, respetivamente 99% dos inquiridos (ver Tabela 1, no anexo 10). Este resultado é revelador que o curso de Educador de Infância continua a ser selecionado maioritariamente por profissionais do sexo feminino. Os participantes neste estudo têm idades entre os 22 e 62 anos com uma média de 43 anos aproximadamente e uma variabilidade de cerca de 10 anos (ver Tabela 2, no anexo 10). Para ser mais fácil o tratamento estatístico e a análise dos resultados foram encontrados os seguintes quartis: dos 22 aos 35 anos (27%); dos 36 aos 44 anos (24%); dos 45 aos 52 anos (24%); e dos 53 aos 62 anos (24%). (ver Tabela 3, em anexo 10). Observa-se uma homogeneidade entre classes, no que respeita à percentagem de profissionais em cada quartil, contudo verifica-se (ver Gráfico1) que os educadores se concentram maioritariamente na franja dos 40 aos 57 anos de idade, dando a conhecer um grupo de profissionais com menos elementos jovens.

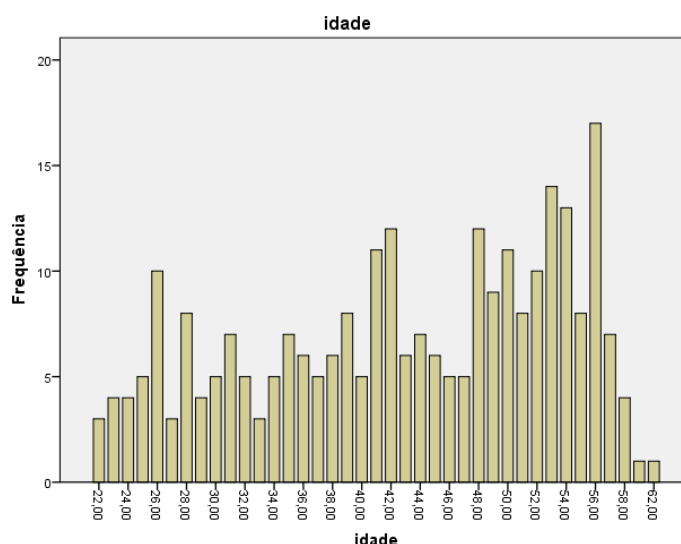


GRÁFICO 1 – Gráfico referente à idade dos educadores de infância inquiridos

Os participantes desta amostra têm entre 1 a 40 anos de serviço tendo sido encontrados os seguintes quartis: dos 1 aos 8 anos (26%); dos 9 aos 19 anos (24%); dos 20 aos 29 anos (26%); e dos 30 aos 40 anos (23%) (ver Tabela 4, no anexo 10). O grupo revela ter em média 19 anos de serviço (ver Tabela 5, no anexo 10). Ao cruzarmos a idade dos educadores com os anos de serviço apercebemo-nos que os quartis das classes de idade e das classes de anos de serviço se conjugam, sobrepondo-se o grupo dos 1 a 8 anos de serviço com o grupo dos 22 aos 35 anos; o grupo dos 9 aos 19 anos de serviço com o grupo dos 36 aos 44 anos; o grupo dos 20 aos 29 anos de serviço como grupo dos 45 aos 52 anos e por último o grupo dos 30 aos 40 anos de serviço com o grupo dos 53 aos 62 anos (ver Tabela 6, no anexo 10). Este resultado era expectável visto que, naturalmente, quem tem menos anos de serviço são maioritariamente educadores com pouco mais de 21 anos, idade com que, de um modo geral, se acaba a licenciatura.

Em relação à formação que este grupo de educadores tinha em LI obtivemos os seguintes resultados: No universo de 270 educadores, 248 tiveram formação na área de LI e 22 nunca tiveram formação nesta mesma área. Os valores indicam que 91,9% de inquiridos já tiveram formação em LI em algum momento da sua vida académica ou profissional o que demonstra a pertinência do tema e a sua presença no campo formativo (ver Tabela 7, no anexo 10). No universo dos 248 educadores de infância procurámos saber em que meio académico ou formativo foi obtida essa formação. Contudo, dois sujeitos assinalaram o facto de terem tido formação em LI mas não especificaram onde, logo foram rotulados como “missing data”. Sobre os 246 inquiridos chegámos à

conclusão que a fase da licenciatura é o momento formativo na área da LI com maior percentagem, de 55,2% sobre o total de 246 educadores. As oficinas e workshops é um campo formativo utilizado por 27,8% dos inquiridos, seguido da pós-licenciatura com 20,2% e dos congressos e colóquios com 12,1% (ver Tabela 8, no anexo 10). Dos 246 educadores, 25 (10,2%) tiveram formação em mais do que um local, como verificamos na Tabela 9.

TABELA 9.

Tabela dos locais referidos pelos 25 educadores (com mais do que um local de formação)

Dos 25 educadores que tiveram formação em mais do que um local:	Durante a Licenciatura	Oficinas/ Workshops	Pós - licenciatura	Congressos e colóquios
6	x	X	x	x
10	x	X		
3	x		x	
2	x			x
1		X		x
1	x	X	x	
1	x		x	x
1	x	X		x
Total = 25	T = 24	T = 19	T = 11	T = 11

Verifica-se assim que para além do período da licenciatura como momento em que recebem formação na área, as oficinas/workshops, vertente mais prática de todos os modelos de formação apresentados, são a escolha formativa mais selecionada seguida dos cursos pós licenciatura e congressos/colóquios.

A II Parte do Questionário de conhecimento sobre a Literatura para a Infância (QCLI) remete para a perceção dos educadores inquiridos sobre a competência pessoal face ao uso da LI. Recorremos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach) (ver Tabela 42, Anexo 9), dos 9 itens correspondentes à II parte deste questionário, para uma amostra de 270 educadores, excluindo os itens cuja correlação com o total da sua sub-escala fosse inferior a 0.30. Obtivemos um $\alpha = 0,018$. No entanto na Tabela de estatísticas de item-total (ver Tabela 43, anexo 9) verificámos que se excluíssemos o item 1 - “Aprofundar a área da LI é uma necessidade profissional” o Alpha subiria de imediato para 0,884. Também após análise da correlação item-total da escala, optou-se pela exclusão de dois itens: 1 - “Aprofundar a área da LI é uma necessidade profissional” e 2 - “Ter formação na área de LI melhora/melhoraria o meu desempenho profissional” os quais apresentavam uma fraca correlação ($r \leq .30$) com os restantes. Ao verificarmos

novamente a consistência interna obtivemos $\alpha = 0,911$ sendo que todos os itens tinham coeficientes de correlação acima dos 0,30. (ver Tabela 44, anexo 9)

Os itens restantes foram então submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*). Para analisar a adequação dos dados à ACP, obteve-se a $KMO = 0,890$ (ver Tabela 47, anexo 9) e através da Tabela das comunalidades verifica-se que o item 3 - “Sinto que tenho conhecimentos suficientes sobre LI” é $< 0,50$ ou seja tem uma percentagem de explicação na extração realizada abaixo dos 50%. Tentando extrair 2 fatores este mesmo item ficava ambivalente, entre o fator 1 e 2 pelo que foi retirado. Os restantes 6 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, com rotação *varimax* e usando o critério de Kaiser, que resultou na extração de um fator, que explica 71% da variância total dos resultados (ver Tabela 48, anexo 9). Para este fator, o qual designámos por “*Percepção da competência pessoal face ao uso da LI*” obtivemos um $\alpha = 0,918$. (ver Tabela 49, anexo 9) A análise dos resultados obtidos nesta II parte do questionário será desenvolvida mais à frente no subcapítulo: Respostas às questões de investigação através da análise estatística onde se realizam correlações e associações diversas entre variáveis e fatores.

Na III parte do Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância (QCLI) procuramos investigar a percepção dos educadores acerca da LI e das suas potencialidades. Esta parte tem um conjunto de 33 itens divididos pelas áreas e domínios das Orientações Curriculares – Área da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão motora, dramática, plástica e musical; Domínio da Linguagem Oral e Escrita; Domínio da Matemática) e 5 itens de caráter geral os quais abordam todas estas áreas juntas. Para cada conjunto de itens correspondente às diferentes áreas das Orientações Curriculares foi analisada a consistência interna e, só posteriormente, foram agrupados todos os itens independentemente da área em que estavam inseridos e aplicou-se o Alpha e a KMO extraíndo então os fatores.

Relativamente aos 6 itens correspondentes à área da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo recorremos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach) verificando que todos os itens tinham uma correlação com o total da sua sub-escala superior a 0.30. (ver Tabela 50, anexo 9). Obtivemos um $\alpha = 0,857$. Os itens foram então submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal

(*varimax*). Para analisar a adequação dos dados à ACP, obteve-se $KMO = 0,857$ (ver Tabela 51, anexo 9) e através da Tabela das comunalidades verifica-se que o item 10 - “Permite explorar diferentes valores” é $= 0,50$ ou seja tem uma percentagem de explicação na extração realizada de apenas 50% pelo que foi retirado. Os restantes 5 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, com rotação *varimax* e usando o critério de Kaiser, que resultou na extração de um fator, que explica 63% da variância total dos resultados. Para este fator obtivemos um $\alpha = 0,847$. (ver Tabela 52 e 53, anexo 9)

Os itens correspondentes à área de Expressão e Comunicação estão divididos em domínios: domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e escrita e domínio da matemática. Tendo em consideração esta subdivisão estes mesmos itens foram primeiramente analisados por domínios e só depois na sua globalidade.

No domínio da Expressão motora, dramática, plástica e musical os 13 itens foram sujeitos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach), excluindo os itens cuja correlação com o total da sua sub-escala fosse inferior a 0.3. Obtivemos um $\alpha = 0,857$ (ver Tabela 55, anexo 9). No entanto na Tabela de estatísticas de item-total verificámos que se excluíssemos o item 20 - “É irrelevante para explorar a dança” o Alpha subiria para 0,858. (ver Tabela 56, anexo 9). Com uma nova análise concluímos que se excluíssemos o item 16 - “É indiferente para a exploração de jogos de movimento” o Alpha subia para 0,866. Na Tabela de estatísticas de item total verificamos que os itens 38 - “É indiferente para a exploração de sons e ritmos diferentes” e 42 - “É irrelevante para desenvolver uma atividade de expressão plástica”, apresentavam uma fraca correlação ($r \leq .30$) com os restantes, excluindo-os o Alpha subiria para 0,889. (ver Tabela 58, 59 e 60, anexo 9)

Os itens restantes foram então submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*). Para analisar a adequação dos dados à ACP, obteve-se a $KMO = 0,884$ (ver Tabela 61, anexo 9) e através da Tabela das comunalidades verifica-se que o item 21 - “Permite o uso das sombras chinesas” e o 41 - “Permite explorar sons da natureza e do quotidiano” são $< 0,50$ ou seja têm uma percentagem de explicação na extração realizada abaixo dos 50%. Ainda surgiu um outro item com uma percentagem de explicação abaixo dos 50%, o item 28 - “Permite desenvolver uma atividade de desenho e pintura”, pelo que foi igualmente excluído. Os 6 itens finais foram

submetidos a uma análise fatorial exploratória ($KMO= 0,867$), com rotação varimax e usando o critério de Kaiser, que resultou na extração de um fator, que explica 64% da variância total dos resultados, com $Alpha= 0,881$. (ver Tabela 62, 63 e 64, anexo 9)

A acompanhar o domínio da Linguagem Oral e Escrita temos 8 itens para os quais recorreremos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach) (ver Tabela 65, anexo 9). Para este conjunto de itens correspondentes, excluindo os itens cuja correlação com o total da sua sub-escala fosse inferior a 0.30, obtivemos um $\alpha = 0,921$. Na Tabela de estatísticas de item-total verificamos que todos os itens apresentavam uma boa correlação com os restantes (ver Tabela 66, anexo 9). Os itens foram então submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*). Para analisar a adequação dos dados à ACP obteve-se a $KMO= 0,911$. Usando o critério de Kaiser resultou na extração de um fator, que explica 65% da variância total dos resultados. Obtivemos um $\alpha = 0,921$ (ver Tabela 67 e 68, anexo 9)

No domínio da Matemática recorreremos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach) dos 6 itens correspondentes (ver Tabela 69, anexo 9). Obtivemos um $\alpha = 0,789$. Os itens foram então submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*). Para analisar a adequação dos dados à ACP obteve-se a $KMO= 0,785$ (ver Tabela 71, anexo 9). Os 6 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, com rotação varimax e usando o critério de Kaiser. Verificamos que o item 39 – “Não deve ser usada para explorar a seriação, ordenação, formação de conjuntos de elementos” apresentava uma fraca correlação com os restantes itens (<0.50) pelo que foi excluído.

Novamente, os 5 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, com rotação varimax. A Tabela de “matriz de componentes” revela que a maior parte das variáveis se prendem com o fator 1, exceto o item 37 – “é irrelevante para a exploração da área, da dimensão e do volume” - que se correlaciona mais com o fator 2. O fator 1 tem um caráter genérico de fator comum entre os itens analisados. Analisando a Tabela com rotação do sistema de eixos denota-se então que os itens aparecem em 2 fatores sendo que o segundo fator fica com o item 37 e com o 11 – “não traz vantagens para explorar noções como medir e pesar”. Determinando o Alpha de Cronbach para esses dois itens inseridos no fator 2 verificamos que têm uma fidelidade fraca (0.682). É uma dimensão que não se

encontra à partida bem definida, optámos por eliminá-los. Ficámos apenas com 1 fator que explica 77% da variância total dos dados ($KMO=0,723$). O Alpha de Cronbach é de 0,854 (ver Tabela 74-77, anexo 9).

Finalmente, para os itens gerais, constituído por 5 itens correspondentes, recorreremos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach) e obtivemos um $\alpha = 0,869$. (ver Tabela 74, anexo 9). Na Tabela de estatísticas de item-total verificámos que todos os itens apresentavam uma boa correlação com os restantes.

Os itens foram então submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*). Para analisar a adequação dos dados à ACP obteve-se a $KMO= 0,821$ (ver Tabela 81 anexo 9). Os 5 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, com rotação *varimax* e usando o critério de Kaiser, que resultou na extração de um fator, o qual explica 67% da variância total dos resultados. Obtivemos um $\alpha = 0,869$ (ver Tabela 82-84, anexo 9)

Para esta III parte do questionário realizou-se uma análise estatística para a globalidade dos itens depois de avaliadas as qualidades psicométricas por cada área e domínio. Recorreremos à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach), dos 27 itens correspondentes à III parte do Questionário, obtivemos um $\alpha = 0,968$ (ver Tabela 85, anexo 9). Na Tabela de estatísticas de item-total verificámos que todos os itens apresentavam uma boa correlação entre si. Os 27 itens foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, com rotação *varimax* e usando o critério Kaiser ($KMO= 0,956$) (ver Tabela 86 e 87, anexo 9), que resultou na extração de três fatores, que explicam 66% da variância total dos resultados: são eles: “Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva”; “Expressão e Comunicação- área motora, linguagem e comunicação”; “Expressão Artística e Criativa- área cognitiva”. Na Tabela 10 - *Questionário de Conhecimento sobre LI – Fatores associados ao peso de cada conjunto de itens* – podemos verificar o conjunto de itens que ficaram adjacentes a cada fator bem como os respetivos valores do Alpha de Cronbach e da KMO (ver Tabela 88-94, anexo 9).

TABELA 10.

Questionário de Conhecimento sobre LI – Fatores associados ao peso de cada conjunto de itens

Fatores/Dimensões	Conjunto de itens associados a cada fator	Nº itens	Alpha Cronbach
Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva	12, 13, 23, 24, 25, 30, 34, 40, 44	9	0,927
Expressão e Comunicação - área motora, linguagem e comunicação	14, 15, 17, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 31	10	0,937
Expressão Artística e Criativa - área cognitiva	32, 33, 35, 36, 43, 45, 46, 47	8	0,919

Verificamos que os fatores que foram extraídos deste conjunto de itens se aproximam da referência às três grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela Psicologia as quais foram a base de construção das orientações curriculares adjacentes à descoberta da relação consigo próprio, com os outros, com os objetos, pensar e compreender, são elas: Área socio-afetiva, motora e cognitiva.

Os três fatores acabam por estar intrincados com o objetivo das orientações curriculares e com a perspectiva que a aprendizagem e o desenvolvimento são vertentes indissociáveis do processo educativo. Deste modo parece-nos que a literatura para a infância, associada a estas áreas de construção humana, poderá ser alvo de reflexão neste questionário.

Realizámos uma reflexão mais detalhada no sub-capítulo: Resposta às questões de investigação através da análise estatística. No anexo 5 encontra-se o questionário final de conhecimento sobre a literatura para a infância, validado, com nova numeração dos itens.

5.2 Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância (QSLI)

Este Questionário de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância foi igualmente sujeito a uma análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach), dos 27 itens correspondentes, excluindo os itens cuja correlação com o total da sua sub-escala fosse inferior a 0.30. (ver Tabela 95, anexo 9) Obtivemos um $\alpha = 0,916$. Na Tabela de

estatísticas de item-total verificámos que o item 50 – “o tema” e o item 52 – “os valores apresentados” - não apresentavam uma boa correlação com os outros itens (< 0.30) (ver Tabela 96, anexo 9).

Os restantes 25 itens foram submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP), $KMO=0,879$, com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*) e usando o critério de Kaiser (ver Tabela 97, anexo 9). Verificamos que os itens 53 – “O tipo de verbos e adjetivos usados”; 56 – “a proporção entre ilustração e texto”, 62 – “os personagens” e o 63 – “a narrativa ser breve” apresentavam uma fraca correlação com os restantes itens (<0.50) pelo que foram excluídos (ver Tabela 98, anexo 9). Os itens foram novamente submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (*varimax*).

Verificámos que os itens se distribuem por 5 fatores. No entanto o fator 5 apresenta uma dimensão pouco definida, com um $Alpha = 0,585$ pelo que optámos por eliminar esses dois itens 49 – “os meios usados para a ilustração” e 51 – “a trama que envolve o texto”. Voltamos a fazer a análise fatorial, $KMO= 0,857$, verificamos que os itens 48 – “a resistência” e 61 – “eixos de leitura esquerda-direita, cima-baixo” apresentavam uma fraca correlação com os restantes pelo que foram eliminados. Extraímos finalmente quatro fatores distintos que explicam 67% da variância total dos resultados aos quais associámos várias dimensões (ver Tabela 11 abaixo e 99, anexo 9)

Este Questionário de Critérios de Seleção da LI (QCSLI) ainda foi sujeita à análise da consistência interna (*Alpha* de Cronbach), dos 17 itens obtivemos um $\alpha = 0,891$ e $KMO=0,852$ (ver Tabela 100 – 104, anexo 9). Na Tabela de estatísticas de item-total verificámos que todos os itens apresentavam uma boa correlação entre si.

TABELA 11.

Questionário de Critérios de Seleção da LI – Fatores associados ao peso de cada conjunto de itens

Fatores/Dimensões	Itens	Nº itens	Alpha Cronbach
Suporte	66, 67, 68, 69	4	0,901
Ilustração	54, 55, 60, 64, 65, 72	6	0,841
Grafismo	70, 71, 73, 74	4	0,740
Referências extra livro	57, 58, 59	3	0,832

Estes fatores, de acordo com os itens a que foram associados, remetem para diferentes percepções relativamente aos critérios de seleção utilizados para escolher um livro de literatura para a infância. O critério de seleção – suporte - remete para o objeto livro e o seu corpo físico, por exemplo, a espessura da capa, o peso do livro, a resistência do papel usado e o tipo de encadernação. O critério de Seleção – Ilustração remete para toda a componente pictórica, enquadramento da imagem e os efeitos que tem na narrativa visual do livro desde a “ilustração da capa” pela qual somos induzidos e seduzidos de imediato, às “guardas do livro”, paginas que envolvem a história antes de ter início e no seu final. O “efeito zoom” como potencial ilustrativo de emoções ou destaques que se pretendem fazer emergir da própria história, a “cor e o brilho do papel usado”, bem como “as tonalidades da ilustração” remetem para a componente emotiva que se pretende transmitir, a carga temática que se pretende fazer envolver o leitor. Já “o seu tamanho (grande ou pequeno)” também permite um trabalho diferenciado nas ilustrações.

Relativamente ao critério de Seleção – grafismo remete para o “nível de complexidade das ilustrações”, “o poder de provocação das ilustrações”, “o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão” critério associado à disposição texto e imagem ao longo do livro e a sua importância nesta linha condutora, uma linha que se quer clara e fluida para favorecer a capacidade interpretativa do leitor. Este item intrinca a narrativa e a ilustração num só fator pelo que o designamos por grafismo pois trata-se da leitura harmoniosa de ambos.

O critério de Seleção – Referência extra livro remete para “o autor”; “O ilustrador” e a “editora” bem como para a influência que tem ter conhecimento acrescido destes itens como referências além do livro que temos em mão. Se o autor é conhecido por quem seleciona o livro, se tem referências positivas acerca desse autor, ilustrador ou até da editora são elementos que potenciam o impulso de seleção.

Os quatro critérios de seleção influenciam a escolha dos educadores da LI, são itens que são considerados pelos educadores como forma de se aproximarem de um livro de qualidade para ser explorado em contexto de JI.

No anexo 5 encontra-se o questionário final de critérios de seleção da literatura para a infância, validado, com nova numeração dos itens.

5.3. Resultados em torno dos questionários de Conhecimento sobre a Literatura para a Infância e de Critérios de Seleção da Literatura para a Infância

Em relação à amostra de 270 educadoras, como forma de estudar a existência de *relação entre o número de anos de serviço e a o facto de terem ou não realizado formação em LI*, construímos a Tabela de contingência e analisámos os valores do teste de Qui-Quadrado. Na Tabela 15 (ver anexo 10) verificamos que o grupo de educadoras com menos anos de serviço é aquele que engloba uma maior percentagem de profissionais com formação em LI (97%), seguido do grupo dos 20 aos 29 anos de serviço (92%), do grupo dos 9 aos 19 anos e dos 30 aos 40 anos de serviço (89%). Embora a relação não seja significativa, é o grupo que tem menos anos de serviço que revela mais formação na área de LI. O valor da estatística de teste Qui-quadrado, é de 4,113 com uma probabilidade associada de $p=.250$ (ver Tabela 16, anexo 10).

Foi também analisada a relação entre o número de anos de serviço e ter ou não formação em LI durante a licenciatura. A Tabela 17 (ver anexo 10) permite constatar que o grupo das educadoras com 1 a 8 anos de serviço é o que apresenta um maior número de casos em que houve formação em LI durante a licenciatura, com um valor de 43% que contrasta com apenas 12% no grupo de educadoras com mais de trinta anos de serviço. Tendo em consideração o grupo de educadoras com 1 a 8 anos de serviço que teve formação na área de LI, 85% foi durante a licenciatura. Já o grupo de educadoras com mais de 30 anos de serviço que teve formação na área de LI, apenas 26% foi durante a licenciatura. O valor da estatística do teste qui-quadrado é de 9,083, com uma probabilidade associada de $p=.028$. Trata-se pois de uma associação estatisticamente significativa (ver Tabela 18, anexo 10). Devido ao interesse crescente acerca da LI e da sua envolvência, enquanto disciplina, nas ESES, quem tem menos anos de serviço e acabou o curso mais recentemente, teve no seu currículo académico mais disciplinas sobre LI, logo mais formação na área.

Posteriormente analisámos também a existência de relação entre o número de anos de serviço e a realização de formações pós- licenciatura, verificando-se com a leitura da Tabela 19 (ver anexo 10) que foram poucos as educadoras que tiveram este tipo de formação, independentemente dos anos de serviço. Analisando por classes de acordo com os anos de serviço verificamos que a percentagem mais baixa pertence ao grupo 1 (1 a 8 anos de serviço) (11%); seguido do grupo 4 (30 aos 40 anos de serviço) (19%); e do grupo 2 (9 aos 19 anos de serviço) (20%) e por último o grupo 3 (20 aos 29 anos de

serviço) (24%), grupo com maior número de indivíduos a ter formação pós-licenciatura na área de LI. O valor da estatística do teste qui-quadrado é de 4,1 (valor) com uma probabilidade associada de $p=.250$. Trata-se pois de uma associação que não é significativa (ver Tabela 20, anexo 10).

Tentámos ainda analisar quantas educadoras, de acordo com as classes de anos de serviço, tiveram estas formações durante as oficinas e workshops. Através da Tabela 21 (ver anexo 10) verificamos que do grupo 3 (20 aos 29) são as educadoras que assinalaram ter formação na área da LI obtida durante workshops ou oficinas (36%), seguida do grupo 4 (30 aos 40anos de serviço) (29%), grupo 2 (9 aos 19 anos de serviço) (25%) e o grupo 1 (1 aos 8 anos de serviço)(14%). O valor da estatística do teste qui-quadrado é de 9,083 com uma probabilidade associada de $p=.028$. Trata-se pois de uma associação estatisticamente significativa (ver Tabela 22, anexo 10). Observa-se que curiosamente é o grupo de educadoras que possuem 20 a 29 anos de serviço que procura mais formação em LI.

De acordo com as classes de anos de serviço, analisamos ainda a sua associação com a formação em colóquios e congressos. Através da Tabela 23 e 24 (ver anexo 10) verificamos que o grupo 4 (30 aos 40 anos de serviço) são as educadoras que apresentam uma maior percentagem de formação na área da LI obtida durante congressos e colóquios (19%), seguida do grupo 3 (20 aos 29) (17%), do grupo 2 (9 aos 19 anos de serviço) (8%) e o grupo 1 (1 aos 8 anos de serviço) (1%). O valor da estatística de teste qui-quadrado, é de 14,286 com uma probabilidade associada de $p=.003$. Trata-se pois de uma associação estatisticamente significativa.

Em relação às questões: *Quais as percepções dos educadores sobre um livro de LI? e quais as dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância? obtivemos os seguintes resultados.*

Analisando os 27 itens correspondentes à III parte do Questionário [ver 5.1.3.4 Fatores extraídos da III parte do Questionário de Conhecimento sobre LI (QCLI)], extraímos três fatores, que explicam 66% da variância total dos resultados. Estes mesmo fatores estão associados à percepção que os educadores têm sobre um livro de LI. Os educadores consideraram que num livro de LI se pode explorar acima de tudo a Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva, a Expressão e Comunicação- área motora, linguagem e comunicação e a Expressão Artística e Criativa – área cognitiva.

Verificamos que os fatores se aproximam das áreas das orientações curriculares sobre as quais nos baseámos para construir os itens do questionário se aproximam destas dimensões encontradas.

De acordo com a questão *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função do sentimento de competência face à literatura para a infância?* Chegámos às seguintes conclusões.

Da análise de variância MANOVA, obteve-se a Tabela 29 (ver anexo 10). Esta indica que se encontram diferenças significativas ao nível da percepção da competência pessoal face ao uso da LI e o domínio da Expressão artística e criativa – área cognitiva com $p=,008$.

A Percepção da competência pessoal face ao uso da LI implica na percepção relativa ao potencial da LI no campo da expressão artística e criativa – área cognitiva. Parece-nos que esta é uma das áreas mais comumente exploradas em contexto de jardim de infância onde a organização de tarefas, transmissão de conhecimentos, interpretação e tratamento da informação, construção de referências está muito presente.

Ao realizarmos Testes de Associação relativamente à percepção da competência pessoal face ao uso da LI e percepção da LI como promotora do desenvolvimento podemos verificar através dos diagramas obtidos que à medida que os valores da Percepção da competência pessoal face ao uso da LI aumentam maior é a percepção da LI como potencial mediadora da “Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socioafetiva”, da “Expressão e Comunicação- área motora, linguagem e comunicação” e da “Expressão Artística e Criativa- área cognitiva”. Ou seja, os valores mais elevados de uma estão associados aos valores mais elevados das outras.

Os gráficos sugerem (ver gráficos 2, 3 e 4, anexo 10), por isso, a existência de uma associação positiva entre as variáveis. E calculando o coeficiente de correlação de Pearson (ver Tabela 31, 32 e 33, anexo 10) verifica-se que a percepção da competência pessoal face ao uso da LI está positivamente relacionada com a Percepção da potencialidade da LI como mediadora da Descoberta pessoal e de conhecimento do mundo, $r = .13$, $p = .031$, e que esta correlação é significativa (Tabela 30, ver anexo 10). Também a percepção da competência pessoal face ao uso da LI está positivamente relacionada com a Percepção da potencialidade da LI como mediadora das Expressões e Comunicações, $r = .19$, $p = .002$ (Tabela 31, ver anexo 10). A percepção da competência pessoal face ao uso da LI também está positivamente relacionada com a Percepção da potencialidade da LI como mediadora da Expressão Artística e Criativa, $r = .25$, $p = .000$,

apresentando uma relação muito significativa (ver Tabela 32, anexo 10). Concluímos então que quanto maior é a percepção da competência pessoal face ao uso da LI maior a percepção da diversas potencialidades da LI.

Para dar resposta à questão *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função da idade, dos anos de serviço e das formações que tiveram, ou não, na área?* utilizamos uma MANOVA pois perante a questão de investigação - se há ou não diferenças entre sujeitos relativamente à percepção da LI como promotora do desenvolvimento de acordo com os anos de serviço - vão ser comparados 4 grupos de classes de anos de serviço que tiveram formação em LI e os fatores considerados como domínios que podem ser abordados pela LI como mediadora do desenvolvimento infantil.

Analisando a Tabela 25 (ver anexo 10) verifica-se que o grupo 1 (1 aos 8 anos de serviço) incluído na divisão por classes de idade, tem a média mais elevada em relação aos restantes grupos face a considerar que a *Descoberta pessoal e de conhecimento do mundo – área socio-afetiva* é um domínio que pode ser abordado pela LI como mediadora do desenvolvimento infantil. Relativamente à *Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação*, o grupo dos 9 – 19 anos de serviço que se destaca, pela média, face a considerar que a *Expressão e comunicação* é um domínio que pode ser abordado através da LI como mediadora do desenvolvimento infantil. A *expressão artística e criativa – área cognitiva* tem especial destaque, em termos de média, no grupo 4 (dos 30 aos 40 anos de serviço).

No entanto, não se encontram diferenças significativas ao nível dos anos de serviço e da percepção que os educadores têm face ao potencial da LI como mediadora do desenvolvimento infantil inerente aos 3 fatores destacados pela análise fatorial, $Z = 1,984$; $p = .117$ (ver Tabela 26, anexo 10).

Foram analisadas as percepções dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil em função de ter ou não formação na área de LI. A Tabela 27 (ver anexo 10) referente a uma MANOVA permite constatar que há diferenças significativas nomeadamente no domínio da *Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva* com $p = .007$ seguido do domínio da *Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação* com $p = .041$. Ter formação na área de LI implica na percepção que se tem acerca da LI e das suas potencialidades. O domínio da *Descoberta pessoal e conhecimento do mundo* é uma área que requer a individualização, o espaço para acolher cada criança com as suas características pessoais de

desenvolvimento e descoberta pessoal, tarefa difícil que requer um compromisso com o grupo de crianças além do currículo e dos tempos a cumprir. A exploração da LI com todos os ganhos reflexivos particulares que daí advêm permite ao educador dar colo a questões emergentes do desenvolvimento explorando temáticas e textos que acordam vivências, imagens que questionam e nos trazem respostas. A formação em LI permite-nos aceder a este lado do livro para a Infância e percebê-lo como instrumento de mediação neste domínio. Já o domínio da expressão e comunicação é uma área que envolve diretamente a área da escrita e da literacia, os vários tipos de linguagem e comunicação, temas muito presentes na formação em LI.

Ao analisarmos a perceção dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil tendo em consideração os locais de formação onde tiveram formação na área de LI, através da MANOVA, a Tabela 28 (ver anexo 10) podemos verificar que existem diferenças significativas. Nomeadamente no domínio da Expressão artística e criativa, o qual apresenta diferenças significativas quando comparada com os educadores que tiveram formação durante a licenciatura e os educadores que tiveram formação em colóquios e congressos com $p = ,003$

Por último, para dar resposta à questão *Quais os critérios de seleção de um livro de literatura para a infância?* analisámos os 17 itens correspondentes ao Questionário de Critérios de Seleção da LI (QCSLI) [ver 5.2.1. Fatores extraídos do Questionário de Critérios de Seleção da LI (QCSLI)] de onde extraímos quatro fatores que explicam a variância total dos resultados. Estes mesmos fatores estão associados à perceção que os educadores têm acerca dos critérios de seleção a ter em conta quando se escolhe um livro de LI, são eles: o suporte, a ilustração o grafismo e as referências extra livro.

O *suporte* remete para o objeto livro e o seu corpo físico: a espessura da capa, o peso do livro, a resistência do papel usado e o tipo de encadernação.

A *ilustração* remete para toda a componente pictórica, enquadramento da imagem e os efeitos que tem na narrativa visual do livro desde a “ilustração da capa” pela qual somos induzidos e seduzidos de imediato, às “guardas do livro”, paginas que envolvem a história antes de ter início e no seu final as quais limitavam-se maioritariamente a uma cor ou padrões alusivos a alguma imagem da história mas, neste momento, já são muitas vezes utilizadas como forma de levantar o véu do que se vai passar e, no final, fazer um desfecho ou até mesmo deixar em aberto algo que poderá ser uma continuidade da própria história. O “efeito zoom” como potencial ilustrativo de emoções ou destaques que se pretendem fazer emergir da própria história permitindo gerir as perspetivas de acordo

com o que pretendemos dar a entender ao leitor, a “cor e o brilho do papel usado”, bem como “as tonalidades da ilustração” remetem para a componente emotiva que se pretende transmitir, a carga temática que se pretende fazer envolver o leitor. Já “o seu tamanho (grande ou pequeno)” também permite um trabalho diferenciado nas ilustrações.

O *grafismo* remete para o “nível de complexidade das ilustrações”, “o poder de provocação das ilustrações”, “o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão” critério associado à disposição texto e imagem ao longo do livro e a sua importância nesta linha condutora desde o início do livro até ao fim, uma linha que se quer clara e fluida para favorecer a capacidade interpretativa do leitor. Este item intrinca a narrativa e a ilustração num só fator pelo que o designámos por grafismo pois trata-se da leitura harmoniosa de ambos.

As *referências extra livro* remete para “o autor”; “O ilustrador” e a “editora” e a influência que tem ter conhecimento acrescido destes itens como referências além do livro que temos em mão. Se o autor é conhecido por quem seleciona o livro, se tem referências positivas acerca desse autor, ilustrador ou até da editora são elementos que potenciam o impulso de seleção.

Os quatro critérios de seleção implicam na escolha dos educadores da LI, são itens que são considerados pelos educadores como forma de se aproximarem de um livro de qualidade para ser explorado em contexto de LI.

Para aprofundarmos esta análise ainda procurámos verificar se havia diferenças face à relação entre os critérios de seleção da LI, a idade e os anos de serviço; ter ou não formação na área de LI; locais de formação em LI e a perceção da competência pessoal face ao uso da LI. Chegámos então às seguintes conclusões:

A análise da perceção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração os seus anos de serviço foi realizada através de uma MANOVA. Na Tabela 33 (ver anexo 10) verifica-se que o grupo 1 (1 aos 8 anos de serviço), tem a média mais elevada em relação aos restantes grupos face a considerar que a Ilustração é um critério de seleção a considerar na LI. Relativamente ao critério de seleção – suporte – é o grupo 2 (9-19 anos de serviço) que se destaca, pelos valores da média. Face a considerar que o grafismo é um critério de seleção a ter em conta temos o grupo 3 (20-29 anos de serviço) com uma média mais elevada. Para a referência extra livro aparece o grupo 4 (30-40 anos de serviço) com uma média mais elevada. As diferenças são significativas no caso da Ilustração com $p=,026$. (ver Tabela 34, anexo 10).

É interessante verificar que o grupo de educadoras com menos anos de serviço (1 a 8 anos), são também as que apresentam mais formação em LI durante a licenciatura e são as que têm mais em consideração o critério da ilustração. É importante referir que a ilustração tem tido um grande impacto nos últimos anos pelo que também poderão ser profissionais cuja formação envolveu mais temáticas acerca da ilustração e suas potencialidades na exploração de livros de LI junto das crianças. Já o grupo com mais anos de serviço (30 a 40 anos) parece ter mais dificuldade na escolha destes critérios optando por uma seleção com base em referência externas à exploração e análise pessoal do livro em si, procuram referências sobre o autor, ilustrador ou mesmo da editora. Este grupo de educadoras é também quem apresenta menos formação em LI durante a licenciatura.

Relativamente à análise da perceção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração o facto de terem ou não formação na área de LI, obteve-se a Tabela 35 (ver anexo 10), através de uma análise de variância - MANOVA. Esta permite constatar que há diferenças significativas ao nível da perceção acerca dos critérios de seleção relacionados com o grafismo ($p=,022$) e ter formação em LI .

O facto de terem formação em LI dá outras perspetivas em relação a estes critérios de seleção, ambos são critérios menos referidos quando se aborda criticamente um livro de LI, centrando-se a crítica na ilustração e narrativa. O grafismo, esta leitura global e harmoniosa que todo o livro de LI deve apresentar como forma de ter qualidade, é um critério que é abafado pela compartimentação dos critérios de ilustração e texto muitas vezes abordados e discutidos em separado. O suporte, também surge como algo que pode ser explorado além da narrativa e da ilustração. A sua leitura intrincada deve fazer parte da análise de uma obra de LI.

Relativamente à perceção acerca dos critérios de seleção da LI e os tipos de formação que as educadoras obtiveram em LI, obteve-se a Tabela 36 (ver anexo 10) referente à análise de variância MANOVA. Esta indica que há diferenças significativas, nomeadamente no domínio da referência extra livro para quem teve formação pós-licenciatura, $p=,046$.

Neste caso, poderemos associar que a presença do grupo de educadores em formações pós-licenciatura implicou na perceção da importância do critério referências extra livro.

Relativamente à análise realizada para a percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI e a percepção da competência pessoal, desses mesmo técnicos, face ao uso da LI, obteve-se a Tabela 37 (ver anexo 10), através da análise de variância – MANOVA. Esta indica que há diferenças significativas ao nível do grafismo com $p=,011$.

Ou seja, quanto mais competente se sentem os educadores face à LI assim faz a diferença quanto à percepção da pertinência da escolha do critério do grafismo para selecionar um livro de LI. Na realidade este é um critério mais elaborado que requer capacidade de entrosamento entre a narrativa de texto e a visual (ilustração). A leitura coesa e melodiosa de um livro de LI implica numa seleção de qualidade, se o educador for capaz de analisar este entrosamento dentro de um livro estará mais apto para selecionar um bom livro para a infância.

Foram igualmente realizados testes de Associação relativamente à *percepção da competência pessoal face ao uso da LI e critérios de seleção da LI*. Podemos verificar, através dos gráficos de dispersão 5, 6, 7 e 8 (ver anexo 10) e das Tabelas 38, 39, 40 e 41 (ver anexo10), que à medida que os valores da Percepção da competência pessoal face ao uso da LI aumentam maior é a percepção da importância do suporte para a seleção de um livro de LI, o mesmo se verifica com a Ilustração e com o Grafismo. Ou seja, os valores mais elevados de uma variável (percepção da competência pessoal face ao uso da LI) estão associados aos valores mais elevados das outras (Suporte, Ilustração, Grafismo e Referências extra livro). No entanto, os gráficos sugerem, mesmo existindo uma associação positiva entre as variáveis a mesma não é significativa relativamente ao Suporte ($p= .736$), Ilustração ($p= .156$) e Referências extra livro ($p= .121$). Já em relação à *percepção da competência pessoal face ao uso da LI e o Grafismo*, o gráfico 7 (ver anexo 10) sugere a existência de uma associação positiva entre as duas variáveis, sendo esta relação muito significativa ($p=.001$).

ESTUDO 2

5.4. Análise das Entrevistas

No Estudo 2, como forma de complementar a análise dos questionários realizados junto do educadores e como forma de *perceber de que modo especialistas para a infância identificam critérios de seleção de um livro de literatura para a infância com qualidade*, foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas (ver guião anexo 7) a uma escritora, uma ilustradora e uma técnica da área da LI. Descrevem-se de seguida as especialistas que colaboraram nesta vertente qualitativa da investigação seguindo-se uma análise de conteúdo das entrevistas.

A escritora selecionada, IM, é formada em Design de Comunicação, fundou uma editora, onde trabalham sobretudo o formato álbum. Ganhou uma Menção Honrosa num Prémio Internacional de Álbuns Ilustrados, foi nomeada para os Prémios de Autor da SPA/RTP na categoria Literatura Infanto-Juvenil com um dos seus livros. Outro dos seus livros foi distinguido pelo Banco del Libro como “Melhor Livro Infantil”. Tem livros publicados em Espanha, França, Inglaterra, Itália, Brasil, Noruega, Coreia.

Foi selecionada uma ilustradora, MM, a qual estudou Design de Comunicação e realizou uma pós-graduação em Design Gráfico Editorial. Criou uma editora, atelier de ilustração e design gráfico a qual começou, mais tarde, a editar álbuns ilustrados. Com três livros ilustrados por si recebeu menções especiais no Prémio Nacional de Ilustração. Recebeu o Prémio Nacional de Ilustração por um dos seus livros.

Foi igualmente selecionada uma profissional investigadora em Literatura para a Infância, DB, Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, pós graduada em Educação e Leitura, com mestrado em Livros e Literatura para crianças e jovens e com frequência de um doutoramento na área da literatura infantil. Leciona literatura infantil numa ESE e coordena uma pós graduação em livro infantil. Concebe e monitoriza atividades de carácter pedagógico centradas na relação entre a literatura e artes plásticas para o público infante – juvenil e adulto tendo colaborado com a DGLB (Direção Geral do Livro e das Bibliotecas) com diferentes projetos na área da leitura.

As três técnicas que entrevistamos demonstraram uma ligação muito profissional, responsável e cuidada com o livro para a infância mas também muito afetiva, com abertura de caminhos diretos para a sua própria infância e para a descoberta pessoal e do mundo. Nas entrevistas, em cada palavra e expressão, sente-se o prazer associado à temática da literatura para a infância, a poesia com que entrelaçam as palavras ao falar do

livro transporta-nos facilmente para um mundo que é naturalmente mágico e inebriante. O potencial deste recurso é evidente aos olhos destas especialistas, é um objeto artístico, dialogante, reparador, tranquilizador, promotor da descoberta do mundo e de si próprio.

Após a realização das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo dos dados que nos foram sendo fornecidos pelas entrevistadas (ilustradora, escritora e especialista em LI), as quais categorizámos e codificámos tal como ilustra o anexo 8. De acordo com Lima (2013) foi realizada uma grelha com unidades de registo relativas a todas as categorias e subcategorias existentes do sistema de categorias.

Depois do sistema de categorias foi atribuído a cada unidade de registo o código que melhor lhe corresponderia sendo depois analisado em que sentido apontava a informação nele contida. Seguindo os passos de Lima (2013) fez-se a contagem dos excertos de expressões sendo analisada a componente qualitativa da informação.

Os conceitos emergentes nas entrevistas realizadas têm como categorias a **T1. *Necessidade de conhecimento extra*** – categoria que emerge da necessidade de aprofundamento de temáticas adjacentes a este campo da LI mas também associadas a outras áreas que andam de mão dada com a literatura para a infância como é o caso do desenvolvimento humano e da distinção entre as diferentes tipologias do livro e dos critérios de seleção utilizados; **T2. *importância das componentes da LI – (grafismo, ilustração, narrativa e suporte)*** - Ao longo das entrevistas há um constante entrosamento entre as diferentes componentes relacionadas com o grafismo, ilustração, narrativa e suporte, compondo-as sempre numa só pauta onde a música se quer fluida e harmoniosa. **T3. *critérios de seleção da LI com qualidade*** - Para selecionar a LI com qualidade que critérios deveremos considerar. Nesta categoria surgem várias subcategorias facilmente captadas nos discursos das três especialistas na área.

A partir da análise das entrevistas constituíram-se as unidades de registo e por sua vez os conceitos emergentes para o processo de categorização. Com efeito apresenta-se a Tabela 12, 13 e 14 onde, por semelhança de conteúdo, se estabeleceram as frequências das ocorrências.

Tabela 12.

Percepções dos especialistas em LI sobre o conhecimento extra em LI: Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência das ocorrências
Conhecimento extra em LI	T1. C1 Tipologias	- (...) oferta editorial para as crianças do ponto de vista tipológico. (DB) - Há áreas super interessantes (...) tipologia do livro infantil. (IM)	2
	T1. C2 Critérios de seleção	- Perceber quais os critérios de seleção de livros para as crianças.(DB) - (...) outra área interessante é a seleção de livros(...) (IM)	2

De acordo com as categorias e subcategorias presentes na Tabela 12, em relação às *Tipologias*, tanto a investigadora especializada em LI, DB, como a escritora, IM, se referiram à necessidade de aprofundar este campo no sentido de “ (...) mapear, fixar, identificar tipologias, modalidades discursivas diferentes para crianças e dar nome em português” (DB) como um campo muito interessante como referiu IM utilizando a expressão: “Há áreas super interessantes (...) tipologia do livro infantil” (IM).

Hunt (2010) refere-se à necessidade de delimitação da literatura infantil referindo:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita de alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para crianças pode ser definido em termos de leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (Hunt, 2010, p.100)

A análise das entrevistas também remete para a importância do tema dos critérios de seleção como uma área de relevo na definição do tipo de livro a considerar na infância.

Em relação às percepções dos especialistas em LI sobre a importância das componentes da LI (Grafismo, ilustração, narrativa e suporte) registou-se a Tabela 13 com as respetivas categorias e subcategorias.

Tabela 13.

Percepções dos especialistas em LI sobre a importância das componentes da LI (Grafismo, ilustração, narrativa e suporte): Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência ocorrências
T2. Importância das componentes da LI – (grafismo, ilustração, narrativa e suporte)	T2. C1 Componentes em harmonia	- Acho que as coisas (ilustração, narrativa, grafismo) têm que ser mais pensadas em conjunto. (MM) - Para mim deverá existir clareza, qualidade no sentido de uma boa arte na escrita, na ilustração, na encadernação, nos papeis, no design, a essencialidade. (DB)	2
	T2. C2 Grafismo e ilustração	- (...) uma coisa que faz com que os livros ganhem qualidade é que muitas vezes são os próprios ilustradores que fazem o trabalho gráfico e nota-se que há outra harmonia entre tudo. (IM) - Não separo o que é design gráfico e ilustração (MM) - Ilustradores que são designers é muito positivo porque têm uma noção da percepção do olhar. (DB)	3
	T2.C3 Texto e ilustração	- É importante que haja sinergia entre o texto e a imagem, que entrem num diálogo harmonioso dentro do livro. Não pode haver competição e ausência de diálogo entre o texto e a imagem. (IM) - As ilustrações podem cumprir funções do texto, quase que poderíamos equiparar o discurso da narrativa visual ao discurso da narrativa textual (DB) - No caso dos álbuns ilustrados o texto é uma coisa e a ilustração pode quase funcionar como uma frase, mesmo que não esteja lá escrita em palavras, por isso eles complementam-se e podem ser literatura. (MM)	3

Em relação às subcategorias relacionadas com a *Importância das componentes da LI (grafismo, ilustração, narrativa e suporte)* surgem três referências, são elas a a) *Componentes em harmonia* onde a DB e a IM conseguem, utilizando expressões muito eloquentes, falar deste entrosamento de componentes como forma de dar um corpo coeso ao livro dizendo que o próprio recurso em si “(...) é um jogo muito intrincado e já estamos a trabalhar na elaboração do livro, na coesão do livro todo” (DB). Esta investigadora e especialista em LI ainda se refere ao livro utilizando a expressão: “o livro é um acordeão, portanto, quando eu abro, ele tem que tocar de forma harmoniosa”. (DB) Ainda na sequência das analogias que remetem necessariamente para esta harmonia tão desejada numa obra de LI, DB refere que “Temos que olhar para os ingredientes todos (do livro) como se fosse uma salada e distribuir muito bem as funções”. (DB)

Face à subcategoria *Grafismo e ilustração* todas as especialistas referem que são duas componentes intrincadas, utilizando expressões como: “Não consigo definir muitos limites em relação onde acaba um e começa o outro”(MM) ou “(...) a imagem não funciona per si como uma imagem que colo numa parede, ela depende da que esteve antes, se está em dupla página ou se não está, depende da que vem a seguir” DB. Estas

percepções face às duas componentes e à forma como estão abraçadas, permite-nos pensar na importância que tem o aprofundamento do conhecimento relativo à literatura para a infância como um corpo uníssono sobre o qual deveremos ser conhecedores para que o possamos explorar com mais riqueza e segurança, temáticas que poderiam ser abordadas num âmbito formativo.

A subcategoria *Texto e ilustração* foi um par de componentes que também emergiu nas três entrevistas, um par em diálogo que se quer constante ao longo de um livro, atraindo fluidez e clareza na leitura e interpretação. As especialistas em LI utilizaram expressões que vão ao encontro da relação dual entre as duas componentes, como por exemplo: “O texto e a ilustração são muito importantes, mas acho que neste tipo de livros não se pode chamar para primeiro plano as ilustrações. Acho que há uma coisa que é muito importante que é a ideia do livro que apanha as duas áreas. Para mim é o mais importante. É a ideia, que tem de ser uma coisa nova, forte e depois o texto e as ilustrações trabalham juntos para a transmitir”(IM). De acordo com a investigadora especializada em LI o “Texto literário deve ter imagens que sejam bastante clarificadoras” (DB) reforçando que “está assente no livro o texto mas também o ilustrador como também um autor a par do escritor”(DB). MM ilustradora, quando fala do álbum ilustrado também o enquadra como “um livro onde o texto e a imagem se juntam para contar qualquer coisa (...) é muito importante que os dois tenham qualidade (...) os dois juntos é melhor que os dois separados”.

Relativamente à subcategoria *critérios de seleção da LI*, foi composta a Tabela 14 onde ressaltam seis subcategorias, são elas: T3C1 texto tem que comunicar com a criança; T3C2 apresenta triângulo, autor, leitor, livro; T3C3 permite a descoberta; T3C4 tema; T3C5 ilustração; T3C6 gosto de quem seleciona.

Tabela 14.

Percepções dos especialistas em LI sobre os critérios de seleção da LI: Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência das ocorrências (%)
T3. Critérios de seleção da li com qualidade	T3C1 Texto tem que comunicar com a criança	<p>- É uma forma de fazer perguntas e haver reflexão a partir daí. Claro que não é necessário estar sempre a questionar tudo (...) eu acho que os livros nascem sempre de uma pergunta qualquer (MM)</p> <p>- Há sempre alguma parte da história que vai tocar nas memórias pessoais da criança (...) pode fazer com que se exprima e converse sobre essa parte de si mesma. (IM)</p> <p>- Textos (...) mais próximos do narrar, o discurso fica mais próximo não da literatura mas sim mais próximo da fala. (DB)</p>	3
	T3C2 Apresenta triângulo, autor, leitor, livro	<p>- O livro só é livro quando se forma o triângulo autor, leitor, livro e portanto o leitor também é uma agente que participa na construção daquilo que vai ali buscar...(IM)</p> <p>- É importante que os livros desafiem o leitor, deixem espaços vazios para o leitor ser ativo no livro (...) é um trabalho em parceria, há o que o escritor pensa, o que o ilustrador pensa e o que o leitor pensa, três coisas que é o que faz um bom livro.(MM)</p>	2
	T3C3 Permite a descoberta	<p>- Permite a descoberta do mundo, qualquer livro sobre qualquer tema traz um bocadinho do mundo. (IM)</p> <p>- Para mim tem a ver com o refletir sobre o mundo (...) o livro permite parar e refletir sobre o mundo mas acho que também serve para quem o faz refletir sobre o mundo ..(MM)</p> <p>- Um livro deve ter um bom texto (...) uso belíssimo das palavras, (...) dos materiais que constroem o livro (...) das ferramentas visuais para criar um belo objeto que diga de forma muito essencial o que é a vida a uma criança. (DB)</p>	3
	T3C4 Tema	<p>- (...) temas que não sejam muito reais e brutais porque elas não podem fazer nada. A escolha de temas tem que envolver as crianças naquilo que elas possam perceber em termos do mundo e dos arquétipos. (DB)</p> <p>- É muito importante para mim quando pego numa ideia que esta não seja banal, que não tenha lugares comuns(IM)</p> <p>- Também valorizo muito o sentido de humor no livro, admiro muito o fazer rir no sentido de questionar o mundo, porque é que as coisas são assim (...) o objetivo de fazer rir ou pensar são muito parecidos, andam sempre muito juntos um ao outro. (MM)</p>	3
	T3C5 Ilustração	<p>-- (...)tem que permitir a troca de forma a que haja alguma surpresa. As histórias têm que ser montadas de forma a que haja um fator surpresa, um fator novidade.(DB)</p> <p>- É importante dar acesso a diferentes registos e estilos em termos de ilustração ou texto, ou mesmo livros que nem sequer têm ilustração, têm fotografia ou colagens, ou bd, devemos dar acesso a diferentes escolhas.(MM)</p>	2
	T3C6 Gosto de quem seleciona	<p>- Faz mais sentido que a pessoa goste do livro que está a ler(...) do que estar a ler um livro que não lhe diz nada e se calhar vem com as etiquetas todas de boa qualidade e nem ela percebe bem.(IM)</p> <p>- A criança também gosta dos livros não só pelo livro em si mas também pelo facto do pai gostar ou por ler com ele, o meio também conta. (MM)</p> <p>- (...) tem que ser um livro que perdure no tempo e que os adultos continuem a olhar para ele como algo de que gostam muito e que pode ser revisitado muitas vezes (DB)</p>	3

Ao centrarmos-nos na subcategoria o *texto tem que comunicar com a criança* emergem um conjunto de considerações que associam o livro a um espaço aberto onde a criança possa sentir que ecoam naquele tecido literário as suas questões, as suas vivências de forma a que a narrativa seja algo que esteja em relação, que permita a comunicação. A ilustradora entrevistada, MM, refere que no livro tem que “(...) haver espaços vazios onde há um espaço em que o leitor participa, não é dar uma casa toda feita, é dar uma casa para ajudar a construir e a participar”, acrescenta que os livros “ajudam a criança a ser curiosa e isso é estrutural em relação ao que a pessoa vai ser, o que vai aprender, as conversas que vai ter”. Nas expressões utilizadas pela escritora IM, o potencial da narrativa e a sua poderosa influência junto das crianças é destacada quando refere que “um livro pode fazer deambular e divagar, conversar, descobriremo-nos uns aos outros”. Refere-se inclusivamente à sua escrita dizendo que “quando digo uma coisa deixo espaço para poder existir o contrário dessa coisa que eu escrevi. Exponho também as minhas dúvidas porque isso também é bom quando uma pessoa está a ler (...) a escrita não pode ser muito rococó, é uma escrita mais no osso, eu gosto disso, sem tralha, mais depurada (...) de alguma maneira tem de conseguir comunicar com a criança”. Esta mesma escritora fala da narrativa como uma escrita “sem segundas intenções, é só o que ele é e é puro esse sentido, quando a pessoa está a ler aquilo não está ali a ler mais nada a não ser aquele texto. Aquelas palavras não têm camadas por trás delas” - referindo-se às tentativas pouco astutas e postizas de colocar à força algumas temáticas que se pretendem fazer chegar às crianças indiretamente.

A investigadora especializada em LI, DB, também se refere à importância do texto associando-o a “formas curtas, à beleza musical das palavras”. Sublinha também a importância da “(...) da boa construção frásica, do ritmo (...) as crianças dos 3 aos 6 ainda precisam muito de ritmo, precisam muito de histórias de *Era uma vez*, há muito muito tempo, noutra mundo”. Esta subcategoria destaca a importância do texto como um elemento comunicante com o leitor de diferentes formas, com espaços em que o leitor participa de forma curiosa, constrói e reflete.

A segunda subcategoria destacada tem a ver com o *triângulo, autor, leitor, livro*, aqui as especialistas entrevistadas ressaltam a importância de “fazer livros que não excluam as crianças” (IM). A escritora que entrevistámos, IM, refere inclusivamente que “quando a criança lê o que escrevo está a ouvir a minha voz, se calhar também ouve as

minhas perguntas e se calhar também ouve as suas e há um diálogo enquanto lê, entre todos, entre mim, entre o livro, entre a pessoa que está a ler”. Também a ilustradora MM refere que “ o leitor tem que fazer parte do livro no sentido em que tem que haver ali espaço para a sua opinião (...) está lá nas entrelinhas, o que é que tu achas disto?”. Nestas considerações percebe-se que o livro para além do objeto artístico, pedagógico e relacional ganha vida e brilho com o diálogo bem conseguido nesta triangulação comunicante.

Face à subcategoria *permite a descoberta* conseguimos sentir nas expressões utilizadas a força do livro na conexão com o mundo, com a descoberta pessoal e relacional com tudo o que nos rodeia. Emergiram expressões acerca do livro enquanto veículo de descoberta tais como este destaque emotivo da escritora IM em que diz que “o livro é tão fantástico porque nos obriga a ficar quietos num mundo que não pára de mexer e que não pára de nos atirar coisas para dentro dos olhos. O livro é um bocadinho ao contrário, são os nossos olhos que vão à procura e que têm que encontrar ali qualquer coisa nova que não existe” acrescentando ainda que “(...) de facto nós vamos buscar aos livros o que precisamos e os miúdos ainda mais pois ainda têm tanto por arrumar, por organizar” IM enquanto escritora ressalta o aspeto do livro como algo “securizante”, com “aquele aspeto de repetição e de podermos voltar ao livro de maneiras diferentes e recolhermos aquilo que precisamos”. MM, ilustradora, enaltece o livro para a infância referindo-se a este recurso como: “ não sei se muda o mundo mas pode ajudar bastante e acho que pode ajudar muito uma estrutura para ter arcaboço para perceber outras coisas(...) dá-nos chaves para depois percebermos certos conceitos. Através das chaves que nos vai dando, mais um mapa, mais uma ferramenta poderosa, dá-nos uma solidez que nos ajuda a receber outras coisas”. A investigadora especializada em LI, DB, refere-se ao livro como algo “com formas que (a criança) não encontra no dia a dia, para aprender palavras novas, palavras com estruturas sintáticas novas e diferentes, tentando compatibilizar com ilustrações que a ajudam muito a decifrar algumas palavras e alguns contextos de descoberta do mundo”.

Numa obra de LI de qualidade foi referida a potencialidade do livro, como um todo, permitir a descoberta de si próprio, do ser social e do mundo. O livro de literatura para a infância permite refletir sobre o mundo, percebendo outros conceitos, adquirindo ferramentas poderosas, dando à criança uma solidez que lhe permite alargar o conhecimento. Descobrir o mundo também no sentido de descobrir palavras novas,

compatibilizar com a ilustração que a ajuda a decifrar contextos de descoberta pessoal e do social.

A subcategoria *tema* envolve reflexões muito pertinentes acerca daquilo que pode ser considerado proveitoso para a criança em fase de desenvolvimento e amadurecimento interno. DB refere-se à necessidade de “preparar (a criança) para o que é bom para que ela fique com ferramentas claras” refere-se ainda ao livro sublinhando que “o livro tem que ser repetido (...) estar sempre a mudar é uma necessidade contemporânea, há a quantidade em vez da necessidade e nós próprios vamos nesse caminho. Podemos ir até à exaustão com um próprio livro. Se ela pede é porque precisa de voltar lá (...)”. A temática de um livro pode ser reorganizadora, pode ajudar a criança a responder a algumas questões ou até mesmo a conter angústias e dúvidas pessoais que emergem, naturalmente, ao longo deste período desenvolvimental. IM dá ênfase a um “tema que não infantilize”. Já MM, ilustradora, apela à variedade temática com qualidade no sentido em que “a liberdade verdadeira é quando se tem vários livros, vários registos e a criança escolhe” considerando também que o espírito crítico “provém de textos bons e quando (a criança) vir um texto mau vai saber que é mau”.

Numa obra de LI de qualidade foi referido que a temática emerge como um pilar importante para a reflexão e aproximação a arquétipos pessoais. O tema tem que envolver as crianças naquilo que elas possam perceber em termos de mundo. O tema não pode ser banal, ter lugares comuns, não pode infantilizar ou seja, ao questionar o mundo, a temática emergente no livro de literatura para a infância tem que permitir o espírito crítico, a identificação e o sentido de humor.

Em relação à *ilustração*, subcategoria emergente nas entrevistas realizadas, surgem expressões alusivas à importância da ilustração no corpo do livro como uma componente em permanente diálogo com o leitor, tais como: “Em termos de imagem, a cor como código é importante, as imagens têm que ser limpas, deixar espaço para que a criança também imagine” (DB). Também MM se refere ao ilustrador como alguém que “(...) tem que ser verdadeiro no sentido de estar a fazer uma coisa com autenticidade e é a sua maneira de fazer, independentemente das influencias”.

Numa obra de LI de qualidade a ilustração foi referida como uma componente muito importante que clarifica e complementa o corpo do livro, o próprio texto. No sentido da sua clareza, dando espaço para que a criança também imagine. As ilustrações têm que permitir a troca de forma a que haja surpresas, devem ser autênticas e ter diferentes estilos e registos.

Na subcategoria *gosto de quem seleciona* surgem reflexões que destacam o adulto como alguém que tem de ser “(...) muito sensível à energia daquele texto , à forma como o vai vestir (...)”(DB). Esta investigadora, especialista em LI, refere-se à importância do mediador ao referir que este, antes de selecionar um livro, deve “ (...) elencar para si o que são os seus critérios de qualidade e que corresponde àquilo que ressoa como qualidade em si, enquanto adulto.” DB também transmite a ideia de que em primeiro lugar o adulto tem que explorar o livro sozinho sublinhando que “mesmo que o texto seja simples (...) às vezes a ilustração para além de acompanhar o texto traz também registos diferentes que vão além do texto. A função do mediador é entrar num livro e lê-los sem ler o texto, lendo tapando as imagens lendo só o texto, folheando as paginas e ver como flui, é ver só a capa e tentar adivinhar o que se passa lá dentro antes de começar a contar”. IM refere-se igualmente à importância que tem a pessoa gostar do livro que vai ler considerando que só assim irá “(...)transmitir aquilo que ela gosta” e “o que percebe bem”. MM também deixa emergir a influência que tem o mediador na criança pois “a criança também gosta dos livros não só pelo livro em si mas também pelo facto do pai gostar ou por ler com ele (...)o meio também conta”. A importância da sensibilidade de quem seleciona o livro, do prazer em percorrer as ilustrações e acompanhar o texto, o sentido que a obra lhe transmite e a forma como o imagina a contar. É importante gostar do livro selecionado para ler às crianças. O livro tem que ser significativo para o mediador de forma a que o livro possa ser revisitado, perdurar no tempo dentro de quem conta e de quem ouve. A criança gosta dos livros mas também do meio, e do mediador, que os traz até si.

Para nos certificarmos que foi realizada uma análise de conteúdo de acordo com os passos organizados por Lima (2013) e referidos na metodologia, seguiu-se a sua lista de verificação através da qual pudemos verificar o cumprimento de todas as etapas: a) Explicitámos o modo como foi construído o sistema de categorias identificando as categorias pré determinadas e as emergentes; b) no sistema de categorias não existem unidades de registo enquadráveis em mais do que uma categoria ou subcategoria. c) As categorias e subcategorias do nosso sistema de categorias são exaustivas, isto é, exprimem todos os aspetos relevantes existentes nos dados; d) O nosso sistema de categorias é produtivo pois todas as categorias e subcategorias têm pelo menos três unidades de registo; e) Usámos um sistema de atribuição de códigos a cada categoria e subcategoria; f) No sistema de categorias incluímos cada categoria e subcategoria uma descrição por extenso da sua natureza; g) No sistema de categorias incluímos em cada

categoria e subcategoria um ou dois exemplos típicos de unidades de registo; h) A codificação foi analisada tendo em consideração se as expressões utilizadas eram comuns às três entrevistadas e se se agrupavam numa só subcategoria.

As entrevistas foram um complemento muito significativo face ao que foi analisado no Estudo 1. O potencial do livro de LI emerge com naturalidade em quem domina e explora de forma envolvente, intrincada, sapiente este recurso literário. Quanto maior for a competência e formação mais harmonioso, coerente e coeso será a sua interpretação e exploração.

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em linha de conta a problemática inicial deste trabalho, face à perceção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância como promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança, cabe-nos tecer agora algumas linhas de reflexão que implicarão certamente noutras investigações e estudos futuros.

O grupo de educadoras que fez parte deste trabalho de investigação tinha maioritariamente formação na área de LI (91,9%) não havendo diferenças significativas entre os diferentes escalões de idade e anos de serviço. Neste grupo de educadoras verificámos que havia diferenças em relação ao local onde tiveram formação. Nos resultados obtidos podemos verificar que o grupo das educadoras mais novas e com menos anos de serviço é o que apresenta uma maior percentagem de formação em LI durante a licenciatura (85%) contrastando com o grupo de educadoras com mais de 30 anos de serviço (26%). Devido ao interesse crescente acerca da LI e da sua envolvência, enquanto disciplina, nas Escolas Superiores de Educação, quem tem menos anos de serviço e acabou o curso mais recentemente, teve no seu currículo académico mais formação em LI. Neste sentido verifica-se que há diferenças em relação aos grupos que tiveram formação em workshops/oficinas pois as educadoras com 20 a 29 anos de serviço são as que apresentam uma maior percentagem (36%) em contraste com o grupo com menos anos de serviço (14%). Já o grupo que se encontra acima dos 30 anos de serviço, grupo de educadoras com mais idade, é o que apresentam uma maior percentagem de formação na área da LI obtida durante congressos e colóquios (19%) com grande diferença para o grupo mais novo e com menos anos de serviço (1%). Consideramos que as educadoras com mais anos de serviço e com mais idade, são as que procuram uma vertente mais prática de formação (oficinas e workshops) e são também as que aparentemente terão menos formação consistente na área da LI.

De acordo com o problema levantado nesta investigação e as questões que daí resultaram apresentamos algumas considerações finais.

Respondendo à questão *Quais as dimensões da perceção dos educadores sobre um livro de LI?* - os resultados indicam que estes profissionais consideraram que num livro de LI se pode explorar acima de tudo a Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva, a Expressão e comunicação- área motora, linguagem e comunicação

e a Expressão artística e criativa – área cognitiva. Verificamos também que estas dimensões se aproximam da referência às três vertentes do desenvolvimento enunciadas pela Psicologia adjacentes à descoberta da relação consigo próprio, com os outros, com os objetos, pensar e compreender, são elas: Área socio-afetiva, motora e cognitiva.

O fator da “Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva” inclui itens que remetem para o saber fazer, oportunidade de escolha e responsabilização implicando na autonomia. Emerge este conjunto de itens a relação social, a descoberta de modos de agir, a consciência do corpo, a interiorização do esquema corporal, da tomada de consciência do corpo em relação ao exterior contactando com diferentes formas de movimento, de noções espaciais. Este fator remete, pelo corpo de itens que o suporta, para a relação com o espaço envolvente, permitindo a identificação e nomeação de cores e texturas, a classificação de objetos e das suas relações no espaço, as formas geométricas ao comparar os objetos de vida do quotidiano. São itens que revelam conteúdos de raciocínio lógico, conflitos referentes ao período desenvolvimental, à educação sexual e à saúde. É um fator associado à igualdade de oportunidades ao espírito crítico, à aceitação pessoal, sexual, étnica enquanto ser social e afetivo.

O fator da “Expressão e Comunicação - área motora, linguagem e comunicação” tem como esqueleto os itens associados à vida em grupo, ao confronto de opiniões e soluções para os conflitos. Liga a expressão motora à dança e à música, explorando diferentes formas de expressão e comunicação que implicam aprendizagens associadas ao desenvolvimento psicomotor e simbólico. A comunicação verbal e não verbal associada ao jogo simbólico e à expressão dramática permite a descoberta de si, a apropriação de situações sociais, implica o diálogo e partilha de vivências permitindo à criança sentir-se escutada e considerar que pode ter coisas interessantes para dizer. A escrita acaba por emergir neste fator como forma de valorização da linguagem e da comunicação, ao valorizar as tentativas de escrita vai emergindo o código que lhe está adjacente, só assim se exploram frases, se criam textos, se desvendam narrativas por trás das imagens.

O fator “Expressão Artística e Criativa - área cognitiva” e os itens que lhe ficaram adjacentes remetem para a construção de referências, para a promoção das relações e interações com os outros de forma a compreender o que está certo, errado, os direitos e deveres. São itens ligados à capacidade de ouvir, à escuta do meio, implicando sensibilidade estética, a partilha de sentimentos, sonhos e fantasias, planificar, realizar tarefas e transmitir saberes. Este fator associa-se à literacia, compreensão das questões da leitura e da escrita, interpretação e tratamento da informação, implica a leitura das

realidades com que se depara sejam elas imagéticas ou escritas. Conseguimos aqui intrinsecamente os registos pessoais das crianças, as descrições individuais do que observam e descodificam com o desenvolvimento mental, socio-cultural e da linguagem.

Estas três áreas são consideradas pelas educadoras como vertentes que podem ser exploradas através da literatura para a infância. A referência a estudos realizados tendo em consideração o uso da literatura para a infância como veículo de exploração das diferentes valências do desenvolvimento humano e da aprendizagem são diversos e vão ao encontro desta percepção. Nestes estudos a ênfase é colocada na importância da exploração da literatura infantil, através do conto e exploração de histórias e poemas, enquanto instrumento capaz de promover o desenvolvimento de diferentes competências, assim como a exploração dos diferentes domínios curriculares (Rodrigues & Loureiro, 2008; Carvalho, 2010; Elia et al, 2010; Martins, 2011; Lourenço, 2011; Martins & Mendes, 2012; Bataus & Giroto, 2013; Afonso, 2014; Correia, 2014; Flevares & Schiff, 2014).

Martins e Mendes (2012) têm uma perspetiva de cruzamento e articulação entre as várias áreas (Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e de Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo) e os vários domínios da Educação Pré-Escolar, considerando que é pertinente desenvolver um trabalho em torno do livro e da Literatura Infantil nesta mesma perspetiva, na medida em que os livros para crianças, sobretudo os da Literatura Infantil, abordam temas que poderão ser explorados posteriormente nas Áreas e nos Domínios que constam das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Face às considerações que podemos tecer relativamente à questão: *A percepção dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil varia em função da percepção da competência pessoal face ao uso da LI?* Conseguimos encontrar diferenças significativas ao nível da competência pessoal face ao uso da LI e o domínio da Expressão artística e criativa – área cognitiva. Esta é uma das áreas exploradas em contexto de jardim de infância onde a organização de tarefas, transmissão de conhecimentos, interpretação e tratamento da informação e construção de referências está muito presente. O sentimento de competência face a este domínio, referente a uma área mais cognitiva, parece-nos evidente já que aparentemente é o domínio mais facilmente explorado ao longo do JI. Gönen et al (2011) referem que das 111 educadoras que fizeram parte do seu estudo 49,5% referiram que liam livros às crianças para poderem responder ao currículo enquanto que a percentagem de educadores que escolheram livros

associados ao prazer e ao relaxamento foi de apenas 7%. Referem também que 81,1% preferiram publicações que abordassem conceitos de educação do que publicações associadas à filosofia, apenas 0,9%. Também Burgess et al (2001) destacam três fatores da percepção dos educadores em torno da literatura para a infância, são elas o conhecimento do alfabeto; o conhecimento das palavras e histórias e a linguagem verbal.

A formação em Literatura para a Infância poderá consolidar o sentimento de competência das educadoras face a outros domínios. As educadoras perceberam o potencial de um livro de literatura para a infância noutras dimensões como a descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva e o domínio da expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação as quais exploram outras questões do desenvolvimento humano menos ligadas à cognição e aprendizagem formal. Consideramos que estas duas dimensões, exploradas no âmbito formativo poderão interferir na percepção da competência pessoal face ao uso da LI.

Outra questão colocada nesta investigação teve a ver com o seguinte: *As dimensões da percepção dos educadores sobre um livro de literatura para a infância variam em função da idade, dos anos de serviço e das formações que tiveram, ou não, na área?*

Em relação à percepção dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil e os anos de serviço os resultados demonstram que não se encontram diferenças significativas. No entanto as educadoras com 1 a 8 anos de serviço tem a média mais elevada em relação aos restantes grupos face a considerar que o *Descoberta pessoal e de conhecimento do mundo – área socio-afetiva* é um domínio que pode ser abordado pela LI como mediadora do desenvolvimento infantil. Relativamente à *Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação*, o grupo com 9 a 19 anos de serviço destaca-se pela média, face a considerar que a Expressão e comunicação é um domínio que pode ser abordado através da LI como mediadora do desenvolvimento infantil. A *expressão artística e criativa – área cognitiva* tem especial destaque, em termos de média, no dos 30 aos 40 anos de serviço.

É interessante verificar como a perspetiva atual face à utilização do livro em contexto educativo tem apelado acima de tudo ao alargamento da sua exploração a outros contextos associados à componente de descoberta pessoal, ao prazer individual de receber os conteúdos do livro numa perspetiva de descoberta do mundo e da relação com o que o rodeia (Burgess et al, 2001; Brito, 2004; Gönen et al, 2009; Gönen et al, 2011; Martins & Mendes, 2012; Marchão, 2013; Santos, 2014).

Marchão (2013) vai ao encontro desta perspectiva quando refere que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança implicam na escolha partilhada do livro que se vai ler sublinhando que não chega responder às questões que a educadora ou o educador faz acerca do livro explorado. As questões podem ter interesse e estimular a reflexão e uma organização interna na resposta a dar mas de acordo com Marchão (2013,p.31) “o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”, de ludicamente “ser, estar e aprender”.

O estudo de caracterização dos contextos de educação pré escolar elaborado com a coordenação de Lima (2014, p.35) realizado com 484 educadoras de infância, revela que as educadoras sugerem para elaboração de outras brochuras a exploração de conteúdos como: expressão motora, corporal, dramática e musical, formação pessoal e social – cidadania, interculturalidade, sexualidade, autoestima, gestão de emoções e comportamentos. É interessante verificar que também é a área da formação pessoal e social a vertente para a qual as educadoras dedicam mais tempo durante uma semana típica de trabalho.

Face à relação entre a perceção dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil e ter ou não formação os dados revelam que ter formação na área de LI tem influência na perceção que se tem acerca da LI e das suas potencialidades. Os resultados permitem constatar que há diferenças significativas nomeadamente no domínio da Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socio-afetiva, seguido do domínio da Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação. O domínio da Descoberta pessoal e conhecimento do mundo é uma área que requer a individualização, o espaço para acolher cada criança com as suas características pessoais de desenvolvimento e descoberta pessoal, tarefa difícil que requer um compromisso com o grupo de crianças além do currículo e dos tempos a cumprir. Contudo, a exploração da LI com todos os ganhos reflexivos particulares que daí advêm permite ao educador dar colo a questões emergentes do desenvolvimento explorando temáticas e textos que acordam vivências, imagens que questionam e nos trazem respostas. A formação em LI permite-nos aceder a este lado do livro para a Infância e percebê-lo como instrumento de mediação neste domínio. Também o domínio da expressão e comunicação, uma área que envolve o desenvolvimento motor, comunicação e linguagem, é influenciado pelo fato de se ter ou não formação. A perceção das educadoras face ao potencial da LI como promotor do desenvolvimento humano pode-se

aproximar mais da vertente cognitiva e estas questões mais pessoais e comunicacionais, ligadas à relação e aos afetos serem fatores mais explorados recentemente em contextos formativos bem como na formação do educador durante a licenciatura.

Ao tentarmos encontrar relação entre a percepção dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil e os locais onde tiveram formação (licenciatura, pós-licenciatura, oficinas/workshops e congressos/colóquios) chegamos à conclusão que os resultados são indicadores de diferenças significativas. Nomeadamente no domínio da Expressão artística e criativa, o qual apresenta diferenças significativas quando comparada com os educadores que tiveram formação durante a licenciatura e os educadores que tiveram formação em colóquios e congressos. Poderemos considerar que a formação prolongada na área da LI é diferente do que algumas horas de formação em contextos de exposições de trabalhos ou de investigações onde se exploram de forma interessante mas pouco aprofundada este campo da LI, nomeadamente em colóquios ou congressos. Podemos fazer a ponte com as pesquisas de Brito (2004) sobre o que é que os educadores entendem por literatura para a infância; de que modo é que a formação inicial contribui para a prática pedagógica nesta área; e se os educadores de infância acompanham o que vai sendo publicado, não só as obras para a infância mas também as investigações e recensões críticas sobre o tema. Concluiu que as educadoras procuram estar atualizadas sobre o tema e que existe um contributo generalizado da formação inicial no interesse pela literatura para a infância. Neste estudo Brito (2004) ainda ressalta três aspetos: a) As educadoras que se atualizam ativamente recorrem à literatura para a infância espontaneamente e em momentos específicos da sua rotina diária, recorrem habitualmente a prolongamentos didáticos desde que por proposta da criança e esporadicamente interpretam as histórias com as crianças, defendem como objetivo primordial deste tipo de atividades proporcionar às crianças um momento lúdico; b) já as educadoras que não se atualizam sobre a literatura para a infância não têm na sua rotina diária um momento específico para a atividade de exploração da literatura para a infância, acontecendo estas de forma espontânea e sempre em grande grupo no local especialmente criado para o efeito. Estas educadoras não apresentam qualquer estratégia de motivação/preparação das crianças para a atividade, nunca recorrem a prolongamentos didáticos, embora, habitualmente façam a interpretação da história com as crianças. Relativamente aos objetivos inerentes à atividade defendem a iniciação à leitura e à escrita só por si ou aliada ao aspeto lúdico da atividade; c) As educadoras que tiveram formação na área mas que não se atualizam têm um momento específico para a

dinamização da literatura para a infância, a estratégia de programação prévia é improvisada. A flexibilidade curricular não existe, a planificação é frequente ou não existe, as histórias estão sempre relacionadas com o projeto e a interpretação é apenas feita esporadicamente.

A resposta à última questão colocada neste estudo, *quais as dimensões da percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI?* demonstra que a percepção que os educadores têm acerca dos critérios de seleção a ter em conta quando se escolhe um livro de LI, prende-se com: O Suporte, a Ilustração o Grafismo e as Referências extra livro. O *suporte* remete para o objeto livro e o seu corpo físico; a espessura da capa, o peso do livro, a resistência do papel usado e o tipo de encadernação; a *ilustração* remete para toda a componente pictórica, enquadramento da imagem e os efeitos que tem na narrativa visual do livro desde a “ilustração da capa” pela qual somos induzidos e seduzidos de imediato, às “guardas do livro”, paginas que envolvem a história antes de ter início e no seu final as quais limitavam-se maioritariamente a uma cor ou padrões alusivos a alguma imagem da história mas, neste momento, já são muitas vezes utilizadas como forma de levantar o véu do que se vai passar e, no final, fazer um desfecho ou até mesmo deixar em aberto algo que poderá ser uma continuidade da própria história. O “efeito zoom” como potencial ilustrativo de emoções ou destaques que se pretendem da própria história permitindo gerir as perspetivas de acordo com o que pretendemos dar a entender ao leitor, a “cor e o brilho do papel usado”, bem como “as tonalidades da ilustração” remetem para a componente emotiva que se pretende transmitir, a carga temática que se pretende fazer envolver o leitor. Já “o seu tamanho (grande ou pequeno)” também permite um trabalho diferenciado nas ilustrações. O *grafismo* remete para o “nível de complexidade das ilustrações”, “o poder de provocação das ilustrações”, “o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão” critério associado à disposição texto e imagem ao longo do livro e a sua importância nesta linha condutora desde o início do livro até ao fim, uma linha que se quer clara e fluida para favorecer a capacidade interpretativa do leitor. Este item intrinca a narrativa e a ilustração num só fator pelo que o designámos por grafismo pois trata-se da leitura harmoniosa de ambos. A *referência extra livro* remete para “o autor”; “O ilustrador” e a “editora” e a influência que tem ter conhecimento acrescido destes itens como referências além do livro que temos em mão. Se o autor é conhecido por quem seleciona o livro, se tem referências positivas acerca desse autor, ilustrador ou até da editora são elementos que potenciam o impulso de seleção.

Os quatro critérios de seleção implicam na escolha dos educadores da LI, são itens que são considerados pelos educadores como forma de se aproximarem de um livro de qualidade para ser explorado em contexto de LI.

Verificou-se que o grupo com menos anos de serviço tem a média mais elevada, em relação aos restantes grupos, face a perceber a Ilustração como um critério de seleção a considerar na LI. Para a Referência extra livro aparece o grupo com mais de 30 anos de serviço com uma média mais elevada. É interessante verificar que o grupo de educadoras com menos anos de serviço (1 a 8 anos), são também as que apresentam mais formação em LI durante a licenciatura e são as que têm mais em consideração o critério da ilustração. É importante referir que a ilustração tem tido um grande impacto nos últimos anos pelo que também poderão ser profissionais cuja formação envolveu mais temáticas acerca da ilustração e suas potencialidades na exploração de livros de LI junto das crianças. Já o grupo com mais anos de serviço (30 a 40 anos) parece ter mais dificuldade na escolha destes critérios optando por uma seleção com base em referência externas à exploração e análise pessoal do livro em si, procuram referências sobre o autor, ilustrador ou mesmo da editora. Este grupo de educadoras é também quem apresenta menos formação em LI durante a licenciatura.

Ao realizar a ponte com Cortez (2008) verificamos que a imagem não era tão valorizada como atualmente sendo apresentados três argumentos para esse comportamento: a) imagem como distração-desviaria a atenção do leitor das letras para as imagens; b) imagem como facilitadora da descodificação da escrita- a palavra exigiria esforço e a ilustração era de compreensão inata, tendo em vista que a sua função era retratar a realidade; c) imagem como delimitadora do código escrito- cerceando a imaginação do leitor. Entretanto atribuiu-se uma outra função à imagem apoiada pelos críticos, “ressaltando qualidades importantes deste tipo de linguagem: acionar no sujeito/leitor a possibilidade de “entrar” na obra pelas vias sensíveis e experimentar o estético” (Cortez, 2008, p 35).

Já em relação à perceção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI e o facto de terem ou não formação constatámos que há diferenças significativas ao nível da perceção acerca do critério de seleção relacionado com o grafismo e ter formação em LI. O facto de terem formação em LI dá outras perspetivas em relação a este critério de seleção, é um critério menos referido quando se aborda criticamente um livro de LI, centrando-se a crítica na ilustração e narrativa. O grafismo, esta leitura global e harmoniosa que todo o livro de LI deve apresentar como forma de ter qualidade, é um

critério que é abafado pela compartimentação dos critérios de ilustração e texto muitas vezes abordados e discutidos em separado. A sua leitura intrincada deve fazer parte da análise de uma obra de LI. São diversos os autores que se focam na área do grafismo como forma de abordar um livro de literatura para a infância (Lins, 2003; Maia, 2003; Rigolet, 2009; Martins, 2005; Ramos, 2007; Cortez, 2008). O design de uma obra, de acordo com Maia (2003), é entendida na sua globalidade, ao nível das opções gráficas, da legibilidade, dos múltiplos aspetos de produção e execução, tendo em conta os recursos técnicos, os objetivos de divulgação e as opções individuais que levam à utilização de certos formatos e materiais em detrimento de outros. Quando se fala em grafismo, de acordo com Rigolet (2008) falamos na: trama do livro, com uma introdução global, particular, desenvolvimento, conclusão particular e global; capa e contracapa; guardas do livro; o eixo esquerda – direita e cima-baixo da narrativa e da ilustração; a organização dos capítulos, reafirmando ao nível das imagens a repetitividade de certos elementos já evidenciados pela linguagem, a disposição das ilustrações; a coerência da proporção entre ilustração e texto; a posição que ocupa a mancha do texto e a ilustração ou até mesmo o lado da página onde se abre uma janela implica uma regularidade e repetitividade na distribuição espacio-temporal; as fontes e os caracteres de escrita, tamanho, estilo, ênfase; a disposição das palavras conforme o significado do texto; o interior do livro respeita o mesmo tamanho; disposição, apresentação e linguagem; os protagonistas em primeiro plano; os tons utilizados nas páginas são adjacentes ao tipo de obra, de conteúdo.

O grafismo é o corpo do livro como tal envolve todas as componentes da LI, o conhecimento aprofundado da sua importância e de tudo o que se pode explorar dentro deste recurso faz com que os educadores possam acrescer as suas competências face à seleção e ao uso do livro de LI.

Verificámos igualmente que o nível da perceção da competência pessoal face ao uso da LI interfere na perceção dos educadores em relação à escolha do critério grafismo para selecionar um livro de LI. Na realidade, como já analisámos, este é um critério mais elaborado que requer capacidade de entrosamento entre a narrativa de texto e a visual (ilustração). A leitura coesa e melodiosa de um livro de LI implica numa seleção de qualidade, se o educador for capaz de analisar este entrosamento dentro de um livro estará mais apto para selecionar um bom livro para a infância.

Quando fazemos a ponte com as entrevistas realizadas percebemos o quão importante é a área de formação no âmbito da LI e como a temática das tipologias encontradas na LI e os critérios de seleção utilizados ganham destaque por estes três

especialistas no campo da LI. Verificamos que a formação, aliada à percepção da competência pessoal face ao uso da LI influencia significativamente tanto a percepção do potencial da LI como os critérios de seleção de um livro de LI utilizados. Nas entrevistas realizadas e indo ao encontro da bibliografia utilizada prima-se a harmonia entre as diferentes componentes de um livro de LI (Grafismo, Ilustração, Narrativa e Suporte), revela-se a ligação intrincada e necessária do grafismo e ilustração e do texto com a ilustração. São também estas as componentes que se destacam como critérios de seleção. Também os educadores fazem emergir o critério Grafismo onde o texto e a ilustração estão aliados num só corpo. É interessante verificar que o “Grafismo” é o critério que sofre mais influência pela “Percepção da competência pessoal face ao uso da LI” e por se “Ter formação na área de LI”.

Nas entrevistas, em relação aos critérios de seleção de um livro de LI com qualidade surgem áreas como: “o texto comunicar com a criança”; destacar-se uma “Triangulação entre autor, leitor e livro”; o livro “Permitir a descoberta (pessoal e do mundo)” a importância do “Tema”, da “Ilustração” e do “Prazer/sintonia sentida pelo livro”.

A envolvimento pessoal e afetiva pelo livro é muito evidente nas entrevistas realizadas, estas especialistas na LI falam do livro para a infância com um deleite que aflora em cada palavra. A forma intrínseca como o apetite pelo livro é descrito direcionamos para esta relação de dentro para fora, onde o sentimento de ligação e de reciprocidade com um livro de LI tem que nos acordar afetivamente por dentro para num momento seguinte poder deixar-se fluir, de forma quase espontânea e tranquila, outras áreas associadas ao desenvolvimento humano.

A área ligada à Expressão artística e criativa – área cognitiva, ligada ao planeamento e realização de tarefas, à compreensão de questões de leitura e escrita e ao tratamento da informação, associada à compreensão do certo/errado, direitos e deveres, onde a exploração do livro pode ser mais pragmática e objetiva está ligada à formação sobre LI em contexto de licenciatura e à noção de competência no uso da LI. No entanto a área de “Descoberta pessoal e conhecimento do mundo – área sócio-afetiva” e a área “Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação” são áreas menos pragmáticas, apelam à capacidade de relação com o mundo, de disponibilidade afetiva para a relação consigo próprio e com os outros, e têm interferências quanto ao facto de se ter ou não formação em LI. Parece-nos que este campo menos pragmático, onde a

exploração do livro requer ligações, tempo para os afetos e para a relação é a que precisa de maior destaque no campo da formação em LI.

O prazer associado à escolha de um livro, ao seu manuseamento, troca e partilha é importante estar presente no que precede a exploração do livro por um educador. A formação em LI, o apuramento de critérios de seleção de uma obra de LI com qualidade requer disponibilidade na relação, consigo próprio, com o livro, disponibilidade na triangulação educador- criança-livro, só assim a mediação surge e o diálogo emerge. A formação vem dar consistência à percepção das potencialidades do livro de LI neste contexto de relação e desenvolvimento humano que é o Jardim de Infância. A palavra do educador, pelo acolhimento que tem junto de uma criança nesta fase inicial de embalo da vida, requer sapiência afetiva, leitura emocional e expressiva, tempo para estar e ouvir, tempos que um livro de qualidade em LI nos pede baixinho, sem grandes interferências. Quem está por trás do livro, da sua criação artística faz-nos um apelo ao tempo, ao tempo para, associado ao prazer, percorrermos cada parte do seu corpo, desde a capa, às guardas do livro a cada página cada expressão, cada tonalidade ou destaque ilustrativo, cada impulso, cada suspense, cada desfecho, cada reflexão no fechar do livro.

Em estudos futuros consideramos que a aplicação destes questionários poderá ser pertinente na medida em que ao termos uma amostra mais significativa poderemos fazer considerações mais consistentes. Também seria interessante acrescentar a este questionário uma secção onde se exploraria o conhecimento dos educadores acerca de cada componente do livro de LI nomeadamente acerca de especificidades do grafismo, da ilustração, da narrativa e do suporte. Desta forma também perceberíamos o alcance que as formações em LI podem ter especificando as áreas de exploração. De igual importância seria abranger as entrevistas aos educadores como forma de aceder em perguntas abertas a outros aspetos que não estão presentes no questionário, tais como os métodos utilizados para contar histórias e quais as temáticas mais interessantes e que consideram necessitar de aprofundamento na área da literatura para a infância de modo a poderem utilizar este recurso com qualidade e proveito para a relação com as crianças e para um melhor acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Consideramos pertinente o alargamento deste estudo aos pais de crianças em contexto de jardim de infância pois são os primeiros mediadores da literatura para a infância junto dos seus filhos e são potenciais promotores da literacia emergente. Perceber igualmente a sua percepção da competência pessoal face ao uso da LI mas

também que áreas consideram que a LI pode explorar bem como os critérios de seleção utilizados.

Pretende-se futuramente propor a elaboração de uma proposta de um guia de apoio para a utilização de qualidade do livro de literatura para a infância bem como constituir um corpo formativo no âmbito da pertinência do livro e da literatura para a infância no pré-escolar em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, P. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância* (Innocenti Report Card n°8). Retirado do site da UNICEF: http://www.unicef.pt/docs/ReportCard8_pt.pdf
- Afonso, D. (2014). *O contributo da ilustração para o ensino - aprendizagem da leitura*. Beja, Portugal: Escola Superior de Educação de Beja (Tese de mestrado). Retirado de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/4350>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa. Asa Editores
- Aguiar e Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In Domingos, G. *Literatura infantil em Portugal*. Braga. Editorial Franciscana.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga. Psiquilíbrios.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed). Washington. American Psychological Association.
- Bajour, C., & Carranza, M. (2003). El libro álbum en argentina. *Revista eletrónica Imaginaria*. Retirado de <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Bastos, C. (2014). *O desenvolvimento moral na educação infantil: Contribuições da Literatura para a Infância e dos jogos dramáticos e teatrais* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/11449/110460>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Bataus, V. & Giroto, C. (2013). Leitura literária em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura. *Revista Profissão Docente*. 13 (27), 45-56.
- Ben-Rejeb, R (1992). Identifications à travers les contes en clinique infantile tunisienne. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 40 (8-9), 409 - 414.
- Berge, A. & Santos, J. (1990). *Higiene Mental na Escola-2ª Ed.*. Lisboa. Biblioteca do Educador Profissional.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa. Bertrand Editora
- Brito, A. (2004). *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/9614>

- Burgess, K., Lundgren, K., Lloyd, J. & Pianta, R. (2001). *Preschool teacher's self-reported beliefs and practices about literacy instructions* (Report #2-012). Washington, USA: Centre for the Improvement of Early Reading Achievement
- Carvalho, R. (2010). *A literatura Infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade de educação infantil*. São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Tese de Mestrado). Retirado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codARQUIVO=11887
- Cavalcanti, J. (2005). Itinerários da “dor-amor”: possíveis percursos dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica. In Viana, F; Coquet, E. ; & Martins, M. (2005) *Leitura, Literatura infantil e ilustração – 5* (pp.139-149). Coimbra. Edições Almedina.
- Collaro, A. (2000). *Projeto gráfico: teoria e prática da diagramação*. São Paulo. Summus.
- Colomer, T. (1999). *El libro : álbum – invenção e evolução de um género para niños*. Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil actual*. São Paulo. Editora Global.
- Correia, C. (2014). *Relatório da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar: A pertinência da literatura infantil no percurso de aprendizagem* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/13051>
- Cortez, M. (2008). *Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento). Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-28112008-162648/>
- Creswell, J. & Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research. 2nd Edition*, Thousand Oaks, USA: SAGE.
- David, M. (1970). *A criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa. Moraes Editores.
- Deconchy, J. (1960). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa. Editorial Pórtico.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS). (2015) *Educação em Números - Portugal*. Lisboa, Portugal. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt>
- Dolto, F. (1999). *Transtornos na Infância - reflexões sobre os problemas psicológicos e emocionais mais comuns na criança*. Lisboa. Pergaminho
- Dwyer, J & Neuman, S. (2008). Selecting Books for children birth through four: a development approach. *Early Childhood Educational Journal*, 35 (6), 489 - 494

- Elia, I., Heuvel-Panhuizen, M. & Georgiou, A. (2010). The role of pictures in Picture books on children's cognitive engagement with mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 125-147.
- Ferlauto, C. (2002). *O tipo de gráfica, uma continuação*. São Paulo. Edições Rosari.
- Ferreira, A. (2013). A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré escolar. *Revista Aprender*, 33, 140-151. Disponível em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*; Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Flevaris, L. & Schiff, J. (2014) Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology*, 5 (459). Retirado de <http://hdl.handle.net/10.3389/fpsyg.2014.00459>
- Florindo, C. (2012). *O álbum narrativo de potencial recepção infantil: uma nova forma de edição* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/7752>
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa. Climepsi.
- Folque, M. (2014). Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafios atuais. *Cadernos de Educação de Infância*, 102, 7-9.
- Francia, A., & Oviedo, O. (1998). *Educar através de fábulas*. Lisboa. Editora Paulus.
- Garcia, J. (1986). *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid. Fundacion German Sanchez Ruiperez.
- Girardello, G. (2003). Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In Fritzen, C. & Cabral, G. (Orgs.) *Infância, imaginação e educação em debate* (pp 39-58). São Paulo, Brasil: Papyrus Editora.
- Gomes, J. (2004). Manuela Bacelar: da ilustração ao álbum. In Gomes, J. (Org.) *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, 17 (2), 53-54.
- Gomes, J. (2013). Literatura para a infância e valores: algumas notas. *Revista Aprender*, 33, 103-106. Disponível em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Gönen, M., Durmusoglu, M. & Severcan, S. (2009). Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 753-759. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.133

- Gönen, M. ;Ertürk, G.; & Özen, S. (2011). Examining the Preschool Teachers' use of different approaches in children's literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 4098-4104. Doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.422
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa. Edições Sílabo.
- Hilman, J. (1995). *Discovering Children's Literature*. New Jersey. Prentice - Hall Inc.
- Hunt, P. (2010). *Teoria, crítica e literatura infantil*. São Paulo. Editora Cosacnaify.
- Lima (coord.) (2014). *Caraterização dos Contextos de Educação Pré-escolar. Inquérito extensivo- relatório final*. Porto. FPCEP e ISPA.
- Lima, J. (2013). Para uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Lins, G. (2003). *O livro infantil? – projeto gráfico, metodologia, subjetividades*. Rio de Janeiro. Rosari.
- Loureiro, C. & Rodrigues, M. (2008). Os livros de histórias e a matemática. In Viana, L.; Coquet, E.; Martins, M. & Ramos, R. (coord). *7º Encontro Nacional /5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração* (pp 433-441). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13555>
- Lourenço, M (2011) *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.6/2105>
- Magalhães, V. (2009). *Sobressalto e Espanto* (Tese de doutoramento). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/531>
- Maia, G. (2003) http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000896_EQ.pdf retirado de <http://www.casdaleitura.org>
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no Jardim de Infância. *Aprender*, 33, 25-35. Disponível em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Marques, L. (2011). *Conceções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.5/3321>
- Martins, C. (2014). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM-IPSS*. Lisboa. Psiquilíbrios.
- Martins, J. (2005). *Profissões do Livro: Editores e Gráficos: Críticos e Livreiros*. Lisboa. Editorial Verbo.

- Martins, L. (2013) A literatura infantil e a educação ambiental. *Revista Aprender*, 33, 151-156. Disponível em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da Literatura Infantil em contexto pré-escolar* (Tese de mestrado). Retirado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3640>
- Martins, L. & Mendes, T. (2012) *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT, Portalegre. Retirado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4121>
- Martins, M. & Neves, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita: Uma experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa escola de Intervenção Prioritária*, Lisboa. Escolar Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto juvenil. *Revista Aprender* , 33, 11-18. Disponível em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério de Educação – DGIDC.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens*. (Tese de doutoramento) Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/582>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Disponível on-line em: http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*. 20 (2), 75-104. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420204>
- Mourato, A. (2008). *O conto como mediador do desenvolvimento - Estudo de caso Ouvir o Falar das letras* (Tese de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/904>
- Ramos, A. (2005). Infância e literatura: contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea in Viana, F. ; Coquet, E. ; & Martins, M. (cord.). *Leitura, Literatura infantil e ilustração* - 5 (pp 117-128). Coimbra. Edições Almedina.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palma e Meio. Reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa. Caminho.

- Review of Classroom tales: using storytelling to build emotional, social and academic skills across primary school. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 220 – 222.
- Reis, C. & Lopes, A. (1994). *Dicionário de Narratologia* (4ª ed). Coimbra. Edições Almedina.
- Reyes-Torres, A. (2014). “Essentialism in Children’s Literature: emergence of retrogressive discourses in post 9/11 Picture Books. *Atlantis - Journal of the Spanish of Anglo- American studies*, 36(1), 123-137.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. Retirado de http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto. Porto Editora.
- Sá, E. (1995). *Más maneiras de sermos Bons Pais*. Lisboa. Fim de século
- Santos , F. (1999). *Era uma vez... o conto como organizador do pensamento* (Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa)
- Santos, J.(1999). *Pare, Escute e Pense – O sentir, o pensar e o agir na Evolução das crianças e dos jovens: Actas do 1º Encontro do Centro Dr. João dos Santos*. Lisboa, Portugal: Casa da Praia.
- Santos, L. (2014). *Cadernos de educação de infância* (Editorial), 102, 3
- Santos, M. (2003). Do conto infantil à linguagem dos afetos. In Viana, F., Ramos, R., Martins, M., Coquet, E. (coord.) (2011). *8.º Encontro Nacional / 6.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração : investigação e prática docente*. Universidade do Minho/Centro de Investigação em Estudos da Criança. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/17593>
- Santos, M. (2013). Do sentir e do significar – Uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional das crianças. *Revista Aprender* , 33, 11-18.
- Silva, J. (2014) *O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil* (Tese de doutoramento). Retirado de <http://hdl.handle.net/11449/108629>
- Silva, T (2010) *Literatura para a Infância e Educação Emocional: A hora do conto e a partilha dos afetos* (Tese de mestrado). Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/430>

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível on-line em: http://www.cfae-minerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/Conhecimento_Lingua.pdf
- Sim-Sim, I. (2013). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soromenho, G. (2011). Cadernos de Apoio “*Decisão Estatística*” e “*Estudo das propriedades psicométricas*” [documento policopiado].
- SottoMayor, D. (2014). Tipologias de livros infanto-juvenis: o caso do prémio nacional de ilustração. (pp.312 – 323). *Atas do 10º Encontro Nacional – 8º Internacional – de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Universidade do Minho/Centro de Investigação em Estudos da Criança. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/31655>
- Sprinthal, N. & Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, Portugal: McGraw - Hill.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (A. Rodrigues-Lopez, Trad.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF, Centro de Pesquisa Innocenti. (2008). *A transição dos cuidados na infância* (Report Card n.º 8)
- Veloso, R (2007). Não receita para escolher um bom livro. Retirado de <http://www.casadaleitura.org>
- Vieira, S. (2012). *Bibliografia da Literatura Infantil Portuguesa na Primeira Década do século XXI e Hábitos de Leitura*. (Tese de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.6/3387>
- Vigotski, L. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo. Martins Fontes.
- Villardí, R. (2000). *Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser*. Retirado de <http://www.docedeletra.com.br>

REFERÊNCIAS DOS LIVROS PARA A INFÂNCIA

- Aguilar, L. & Neves, A. (2011). *Orelhas de borboleta*. Editora Kalandraka. Lisboa
- Ardalan, H. (1997) *Mas onde se meteu o Milton?*. Caminho. Lisboa
- Bauer, J. (2007) *Rainha das cores*. Editora Cobra Laranja. Lisboa
- Boujon, C. (1996) *La cheuse bleu*. Édition Lécole des loisirs. Paris
- Bruno, P. & Olmos, R. (2007) *A cabra tonta*. Editora OQO. Lisboa
- Cousins, L. (2009) *Viva o Peixinho*. Editora Caminho. Lisboa
- Dunrea, O. (2006) *Ollie*. Édition Kaleidoscope. Paris
- Harris, R. & Emberley, M. (2000) *Olá bebé*. Editora Terramar. Lisboa
- Lee, S. (2009) *Onda*. Editora Gatafunho. Lisboa
- Ramos, M. (2005) *Je suis les plus fort*. Édition École des Loisirs. Paris
- Soares, L & Leitão, P. (2009). *Todos no sofá*. Editora Livros Horizonte. Lisboa

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré-escolar;
- Decreto-Lei 542/79, de 31 de dezembro: Estatutos dos Jardins de Infância;
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto: Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto: Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário;
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ANEXOS

ANEXO 1

Solicitação do questionário Turco do estudo de Gönen, M., Durmusoglu, M. & Severcan, S. (2009). Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education.

Mine Durmusoglu,

My name is Ana Mourato, i live in Lisbon, Portugal. I am currently undertaking a PhD at the Institute of Education, University of Lisbon, in the area of Educational Sciences, specialization in Educational Psychology. I did my Masters in Education in the area of education and reading where the subject of my thesis was THE TALE AS MEDIATOR AND CONTAINER ALONG THE DEVELOPMENT . CASE STUDY: PROJECT LISTEN TO SPEAK OF LETTERS. This project is developed since 2005 and has been explored in this thesis. My pleasure in this area of tales, picture books and children's literature, took me to the PhD. This doctorate will order to emphasize the specific and careful selection of children's literature, the steps necessary to holding the difficult areas in human development, intending to analyze the perception of educators on this literary support commonly present in the classroom. It is intended to clarify if educators (in kindergarten - working with children 3 to 6 years old) are aware of the functionality of different components of the book of literature for children (drawing, illustration, narrative and support) and use them in their practices in order to promote development and learning of children in different domains (social, cognitive and emotional).In my research I found the Professor Mübeccel Gönen, Mine Durmusoglu and Selma Servecan and all your interesting communications, articles, books, including two studies which are very relevant to the development of my research work. I would ask for your permission to use and eventually adapt the questionnaire used in each. Therefore I request your attention asking to allow me to access the research projects listed below as well as their instruments

.> 1. World Conference on Educational Sciences 2009 Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in

education Mübeccel Gönen*, Mine Durmusoglu, Selma Severcan - Hacettepe University-Ankara
06180,Turkey Received October 20, 2008; revised December 11, 2008; accepted January 02, 2009
2. Examining the Preschool Teachers' Use of Different Approaches In Children's Literature Prof.
Mübeccel GÖNEN a Research Assist.H. Gözde ERTÜRK; Research Assist. Enay ÖZEN
ALTINKAYNAK Faculty Of Education, Division Of Pre-School Education Hacettepe University,
Ankara, 06532, Turkey

I ask you, please, if you can share the documents or articles (which are part of your researches) that
Professor considers relevant for this study.

Thanks for your attention. I'm waiting a contact from you.

Sincerely,Dr.Mine C.

Resposta da Professora Doutora Mine Durmuşoğlu:

Hello Ana ,

I sent attachment with my instrument. But it is not English. Because my English is
not enough. Good study.Sincerely

Mine

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO TURCO - Gönen, M., Durmusoglu, M. Severcan, S. (2009)
da Universidade de Ankara - “Examining the views of preschool education
teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture
story books used in education”

SURVEY FORM

A) Personal Information

- 1.Age :
- 2.Sex :
- 3.The last school you graduated from :
- 4.The school you work at :
- 5.For how many years have you been a teacher?:
- 6.Level of education :

a) High School	d) Bachelor's Degree Completion
b) Associate Degree	e) Master's Degree
c) Bachelor's Degree	f) Doctor's Degree

B) Information Regarding Teacher

1. Did you take lessons about Children's Literature during your education?(Regarding child-book relationship)
 - a) Yes
 - b) No
2. If you did not, how did you improve yourself in that area?

3. Why do you read?
 - a) To get specific information
 - b) To have pleasure
 - c) To relax
 - d) To improve my general knowledge
 - e) For my professional improvement
 - f) Other (Write).....
4. Do you read a newspaper everyday?
 - a) Yes
 - b) No
5. Is there a specific journal you follow regularly?
 - a) Yes
 - b) No
6. What is its name?
 What is it about?
7. Do you read books for your own pleasure besides newspapers or journals?
 - a) Yes
 - b) No
8. What kind of books do you read?

a) Novel - Story	d) Professional Books
b) Encyclopedia	e) Biography
c) Poetry	f) Other (Write).....
9. How many books do you read a year?

.....
 10. Why do you not read books?

- a) I have no time
- b) My budget does not allow me to
- c) I do not like reading books
- d) Other

(Write).....

11. Who supports you read?

- a) My family
- b) My friend
- c) Myself
- d) My brother/sister
- e) Media
- f) Other
- g) My teacher

12. Is there anyone else in your household who reads novel, story etc. books besides you?

- a) Yes
- b) No

13. Who reads?

- a) Brother/sister
- b) Friend
- c) Parents
- d) Relative
- e) Other (Write).....

14. Is there a library in your house?

- a) Yes
- b) No

15. Is there a library in the school you work at?

- a) Yes
- b) No

16. Do you make your students make use of the school library?

- a) Yes
- b) No

17. If you cannot, why not?

18. What kinds of books are there in your school library? Please write down.

19. Is there a public library near your school?

- a) Yes
- b) No

20. Is there a bookshelf in your classroom?

- a) Yes
- b) No

21. Do you make your students exchange books among each other?

- a) Yes
- b) No

22. What kind of books do you pick to read to your students in your class? (You can pick more than one)

- a) Short and long stories
- b) Tales
- c) Biographies
- d) Science books and encyclopedias
- e) Poems
- f) Journals
- g) Comic books
- h) Children's books with illustrations (For 1-7 year-olds)

23. What do you consider when buying books for your classroom?

- a) Author
- b) Its subject
- c) Quality and the colors used
- d) Physical aspects of the book

- e) All of the above
24. What is your goal when you read to your students in the classroom? (You can pick more than one)
- To entertain and relax the children
 - To support the educational program
 - To make the children like literature and books
 - To support children's mental development
 - To support children's sociocultural development
 - To meet the children's mental needs and interests
 - To support children's lingual development
 - To make the children acquire the habit of reading books
 - Because the children want me to
 - All of the above
 - Other (please explain)
25. Do you ask your students to bring books to the classroom?
- Yes
 - No
26. Do you follow the children's picture books published newly every year? How?
.....
27. Do you buy new children's books for yourself or for your classroom every year?
- Yes
 - No
28. Does the school administration support you to buy new children's books every year, or do they buy children books?
- Yes
 - No
29. Do you find the children's picture books on the market sufficient in number?
- Yes
 - No
 - Diger.....
30. Do you find the children's picture books on the market sufficient in content?
(Subject, theme, characters, time and setting, the message etc.)
- Yes
 - No
 - Other.....
31. Do you find the children's picture books on the market sufficient in language and style?
- Yes
 - No
 - Other.....
32. Do you find the children's picture books on the market sufficient in physical aspects? (covers, paper quality, printing quality, size, page ordering etc.)
- Yes
 - No
 - Order.....
33. Do you find the children's picture books on the market sufficient in physical picturing? (understandability, drawing technique, size of the pictures, colours etc.)
34. Do you recommend families any books to read?
- Yes
 - No
35. What kind of activities do you do to make the children acquire the habit of reading books?
- I take them to bookstalls and book fairs, encourage them to buy books
 - I refer them to bookstores
 - I take them to the school library
 - I take them to a nearby public/children's library
 - I create a classroom library with the help of the children
 - I give them homeworks to read books loudly.
 - Other (explain)
36. How often do you read books to the children??
- Once a day

- b) Twice a day
c) Other (explain)

37. Put a cross (X) before the item that is correct in terms of physical features of a book.

Physical features of a book
() The size of the book can be big and small.
() The paper used in the book must be white and tick.
() The paper used in the book must be bright.
() It does not matter if the book has a tick cover.
() The book must be easy to carry.
() The best kind of paper to use in books is coated paper.
() The best kind of paper to use in books is 1st quality paper.
() The best kind of paper to use in books is straw paper.
() The best kind of binding to use in children's books is seam binding.
() The best kind of binding to use in children's books is staple binding.

38. Pick the item that is correct in terms of the picture features of a book.

Features of the pictures on a book	Yes	No	Partially
() The pictures must be plain, clear and relevant to the subject.			
() Page layout (placements of pictures and texts) should be: pictures by 2/3, texts by a 1/3 ratio.			
() The pictures on the book should have the power to move the reader and explain the story.			
() The pictures should be generally in pastel colours.			
() There should be ornate frames around the pictures.			
() The pictures and the texts must be relevant, pictures must be placed next to the part of text that is relevant.			
() Pictures must cover a big portion of the page.			

39 Pick the item that is correct in terms of the contents of a book.

Features of the contents of a book	Yes	No	Partially
The subject and the language used should be appropriate for the children's age and level of development.			
The story must have a gist.			
The story must have an introduction, development and conclusion.			
The book must meet the children's mental needs and interests.			
The style of the book must be simple, and it must have an attractive tune.			
The sentences must be grammatically correct.			
It must help improve the vocabulary.			
It must give a lesson.			

40. Do you think it matters who the author of the book is?

- 1) Yes 2) No

41. Do you think it matters what publishing house published the book?

- 1) Yes 2) No

42. Do you think it matters how much the book costs?

- 1) Yes 2) No

Other

(Explain).....
.....

43. What kind of activities do you do to further support the children's lingual development after you read picture books to the children in your classroom?

44. What other kind of techniques do you use besides "show and tell" in your classroom?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO PILOTO**Universidade de Lisboa****Instituto de Educação****Doutoramento em Ciências da Educação****Área de Especialização: Psicologia da Educação****Exmo (a) Senhor (a) :**

Estes questionários inserem-se no âmbito da tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Destinam-se a recolher dados sobre a **Perceção dos Educadores face às potencialidades do livro de Literatura para a Infância**. Estão organizados em duas áreas: **Conhecimento sobre a Literatura para a Infância** e **Critérios de Seleção da Literatura para a Infância**. Cada questionário, nas suas diferentes partes, apresenta a indicação da escala para o seu preenchimento. Neste sentido, solicito-lhe que responda a todas as questões apresentadas escolhendo o número que melhor traduz a sua opinião.

Garanto o **anonimato e confidencialidade** de todas as respostas. Agradeço que não escreva o seu nome ou outro elemento identificativo em nenhuma parte dos questionários.

Considero de máxima importância a sua colaboração, sem a qual não poderei prosseguir este estudo.

Agradeço desde já o seu apoio e disponibilidade.

QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO PILOTO

I PARTE - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

- 1.Sexo Masculino Feminino 2.Idade: _____
- 3.Categoria Profissional: _____
- 4.Anos de serviço na sua área profissional: _____
- 5.Já teve formação na área da Literatura para a Infância? ____ Durante a licenciatura ____
Oficinas/Workshops ____ Formações pós-licenciatura ____ Congressos/colóquios : ____

II PARTE - SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA FACE À LI

De seguida assinale com o número que melhor traduz a sua opinião

Mínimo de 1 – DISCORDO TOTALMENTE

Máximo de 5 – CONCORDO TOTALMENTE

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1.Aprofundar a área da LI é uma necessidade profissional.	1	2	3	4	5
2.Ter formação na área de LI melhora/melhoraria o meu desempenho profissional	1	2	3	4	5
3.Sinto que tenho conhecimentos suficientes sobre LI	1	2	3	4	5
4. Sinto-me competente a seleccionar um LI adequado ao desenvolvimento da criança.	1	2	3	4	5
5.Reconheço as diferentes componentes da LI nomeadamente a importância do seu grafismo, ilustração, narrativa e suporte.	1	2	3	4	5
6.Sinto-me competente a explorar o grafismo da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem.	1	2	3	4	5
7.Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
8.Sinto-me competente a explorar a narrativa da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
9.Sinto-me competente a explorar o suporte da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO PILOTO

III PARTE

Assinale com o número que melhor traduz a sua opinião

acerca da **LITERATURA PARA A INFÂNCIA (LI) ENQUANTO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

Mínimo de 1 – DISCORDO TOTALMENTE

Máximo de 5 – CONCORDO TOTALMENTE

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
10. Em que medida permite explorar diferentes valores	1	2	3	4	5
11. Em que medida não traz vantagens para explorar noções como medir e pesar	1	2	3	4	5
12. Em que medida permite explorar conteúdos de educação sexual	1	2	3	4	6
13. Em que medida permite desenvolver a procura de soluções.	1	2	3	4	5
14. Em que medida uma obra de LI favorece o espírito crítico	1	2	3	4	5
15. Em que medida permite a introdução de ritmos diferentes consoante os momentos da narrativa	1	2	3	4	6
16. Em que medida uma obra de LI é indiferente para a exploração de jogos de movimento.	1	2	3	4	5
17. Em que medida permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	1	2	3	4	6
18. Em que medida permite explorar o jogo simbólico	1	2	3	4	6
19. Em que medida permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	1	2	3	4	6
20. Em que medida uma obra de LI é irrelevante para explorar a dança	1	2	3	4	5
21. Em que medida uma obra de LI permite o uso das sombras chinesas	1	2	3	4	5
22. Em que medida permite dialogar e partilhar vivências comuns	1	2	3	4	5
23. Em que medida permite explorar cores e texturas	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO PILOTO

Mínimo de 1 – DISCORDO TOTALMENTE
Máximo de 5 – CONCORDO TOTALMENTE

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
24. Em que medida permite explorar a classificação e nomeação de objetos	1	2	3	4	5
25. Em que medida permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	1	2	3	4	5
26. Em que medida permite explorar conteúdos da escrita	1	2	3	4	5
27. Em que medida uma obra de LI permite explorar a leitura das ilustrações	1	2	3	4	5
28. Em que medida uma obra de LI permite desenvolver uma atividade de desenho/pintura	1	2	3	4	5
29. Em que medida permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas	1	2	3	4	5
30. Em que medida permite explorar diferentes padrões e logicas subjacentes	1	2	3	4	5
31. Em que medida permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	1	2	3	4	5
32. Em que medida permite explorar emoções, sonhos e fantasias	1	2	3	4	5
33. Em que medida permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	1	2	3	4	5
34. Em que medida permite explorar noções espaciais	1	2	3	4	5
35. Em que medida permite construir novos textos	1	2	3	4	5
36. Em que medida permite compreender as funções da leitura e da escrita	1	2	3	4	5
37. Em que medida é irrelevante para a exploração da área da dimensão e volume	1	2	3	4	5
38. Em que medida é indiferente para a exploração de sons e ritmos diferentes	1	2	3	4	5
39. Em que medida não deve ser usada para a seriação	1	2	3	4	5
40. Em que medida permite explorar diferentes formas geométricas	1	2	3	4	5
41. Em que medida permite explorar sons da natureza e do quotidiano	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO PILOTO

Mínimo de 1 – DISCORDO TOTALMENTE Máximo de 5 – CONCORDO TOTALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO INTERMEDIÁRIO	CONCORDO INTERMEDIÁRIO	CONCORDO TOTALMENTE
42. Em que medida é irrelevante para desenvolver uma atividade de expressão plástica	1	2	3	4 5
43. Em que medida permite dar suporte às orientações curriculares	1	2	3	4 5
44. Em que medida permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	1	2	3	4 5
45 - Em que medida permite dar suporte ao desenvolvimento mental	1	2	3	4 5
46 - Em que medida permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	1	2	3	4 5
47- Em que medida permite o desenvolvimento da linguagem	1	2	3	4 5

Grata pela disponibilidade

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO PILOTO

**QUESTIONÁRIO DE CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA**

Assinale com o número que melhor traduz a sua opinião acerca dos critérios de **SELEÇÃO DE UMA OBRA DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA (LI) PARA CONTEXTO EDUCATIVO**

Mínimo de 1 – DISCORDO TOTALMENTE Máximo de 5 – CONCORDO TOTALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
48. Seleciona uma obra de LI tendo em consideração a resistência	1	2	3	4	5
49. Tem em consideração os meios usados para a ilustração	1	2	3	4	5
50 - Tem em consideração o tema da história	1	2	3	4	5
51. Tem em consideração a trama que envolve o texto	1	2	3	4	5
52. Tem em consideração os valores apresentados.	1	2	3	4	5
53. Tem em consideração o tipo de linguagem utilizada, (construção verbal, os verbos e adjetivos utilizados e a pontuação)	1	2	3	4	5
54. Tem em consideração ilustração da capa	1	2	3	4	5
55. Tem em consideração as guardas do livro	1	2	3	4	5
56. Tem em consideração a proporção entre ilustração e texto.	1	2	3	4	5
57. Tem em consideração o autor .	1	2	3	4	5
58. Tem em consideração o ilustrador	1	2	3	4	5
59. Seleciona um livro de LI tendo em consideração a editora.	1	2	3	4	5
60. Tem em consideração o efeito zoom	1	2	3	4	5
61. Tem em consideração os dois eixos de leitura esquerda-direita e cima-baixo.	1	2	3	4	5
62. Tem em consideração os personagens.	1	2	3	4	5
63 – Tem em consideração a narrativa ser breve	1	2	3	4	5

64. Tem em consideração a cor e o brilho do papel usado	1	2	3	4	5
65. Tem em consideração o seu tamanho (grande ou pequeno)	1	2	3	4	5
66- Tem em consideração a espessura da capa	1	2	3	4	5
67 Seleciona uma obra de LI tendo em consideração peso	1	2	3	4	5
68 Seleciona uma obra de LI tendo em consideração gramagem das folhas	1	2	3	4	5
69 - Tem em consideração o tipo de encadernação	1	2	3	4	5
70. Tem em consideração as ilustrações simples, claras	1	2	3	4	5
71 – Tem em consideração o poder de provocação das ilustrações	1	2	3	4	5
72 - Tem em consideração as tonalidades da ilustração	1	2	3	4	5
73 – Tem em consideração a ligação entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	1	2	3	4	5
74 – Tem em consideração a simplicidade, harmonia e composição atrativa	1	2	3	4	5

**Grata pela sua
disponibilidade.**

ANEXO 4

*QUESTIONÁRIO COM ITENS ELIMINADOS DE
ACORDO COM O PROCESSO DE VALIDAÇÃO*



Universidade de Lisboa

Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de Especialização: Psicologia da Educação

Exmo (a) Senhor (a) :

Estes questionários inserem-se no âmbito da tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Destinam-se a recolher dados sobre a **Perceção dos Educadores face às potencialidades do livro de Literatura para a Infância**. Estão organizados em duas áreas: **Conhecimento sobre a Literatura para a Infância** e **CrITÉrios de Seleção da Literatura para a Infância**. Cada questionário, nas suas diferentes partes, apresenta a indicação da escala para o seu preenchimento. Neste sentido, solicito-lhe que responda a todas as questões apresentadas escolhendo o número que melhor traduz a sua opinião.

Garanto o **anonimato** e **confidencialidade** de todas as respostas. Agradeço que não escreva o seu nome ou outro elemento identificativo em nenhuma parte dos questionários.

Considero de máxima importância a sua colaboração, sem a qual não poderei prosseguir este estudo.

Agradeço desde já o seu apoio e disponibilidade.

QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO COM ITENS ELIMINADOS DE ACORDO COM O PROCESSO DE VALIDAÇÃO

I PARTE - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. Sexo Masculino Feminino 2. Idade: _____
3. Categoria Profissional: _____
4. Anos de serviço na sua área profissional: _____
5. Já teve formação na área da Literatura para a Infância? ____ Durante a licenciatura ____
Oficinas/Workshops ____ Formações pós-licenciatura ____ Congressos/colóquios : ____

II PARTE - SENTIMENTO PESSOAL FACE À LI

De seguida assinale com o número que melhor traduz a sua opinião sendo que

1- DISCORDO TOTALMENTE e 5 - CONCORDO TOTALMENTE

4. Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
5. Reconheço as diferentes componentes da LI (grafismo, ilustração, narrativa e suporte).	1	2	3	4	5
6. Sinto-me competente a explorar o grafismo da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
7. Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
8. Sinto-me competente a explorar a narrativa da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
9. Sinto-me competente a explorar o suporte da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO COM ITENS ELIMINADOS DE ACORDO COM O PROCESSO DE VALIDAÇÃO

III PARTE – PERCEÇÃO ACERCA DA LI E SUAS POTENCIALIDADES

Assinale com o número que melhor traduz a sua opinião acerca da **LITERATURA PARA A INFÂNCIA** sendo que

1 – DISCORDO TOTALMENTE e 5 - CONCORDO TOTALMENTE

A Literatura para a infância:

12. Permite explorar conteúdos da educação sexual	1	2	3	4	5	31. Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	1	2	3	4	5
13. Permite desenvolver a procura de soluções	1	2	3	4	5	32. Permite explorar emoções, sonhos e fantasias	1	2	3	4	5
14. Favorece o espírito crítico	1	2	3	4	5	33. Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	1	2	3	4	5
15. Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	1	2	3	4	5	34. Permite explorar noções espaciais	1	2	3	4	5
17. Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	1	2	3	4	5	35. Permite construir novos textos	1	2	3	4	5
18. Permite explorar o jogo simbólico	1	2	3	4	5	36. Permite compreender as funções da leitura e da escrita	1	2	3	4	5
19. Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	1	2	3	4	5	40. Permite explorar diferentes formas geométricas	1	2	3	4	5
22. Permite dialogar e partilhar vivências comuns	1	2	3	4	5	43. Permite dar suporte às orientações curriculares	1	2	3	4	5
23. Permite explorar cores/texturas	1	2	3	4	5	44. Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	1	2	3	4	5
24. Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	1	2	3	4	5	45. Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	1	2	3	4	5
25. Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	1	2	3	4	5	46. Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	1	2	3	4	5
26. Permite explorar conteúdos da escrita	1	2	3	4	5	47. Permite o desenvolvimento da linguagem	1	2	3	4	5
27. Permite explorar a leitura das ilustrações	1	2	3	4	5	Grata pela sua disponibilidade.					
29. Permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	1	2	3	4	5						
30. Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes	1	2	3	4	5						

QUESTIONÁRIO DE CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Assinale com o número que melhor traduz a sua opinião acerca dos critérios de **SELEÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA** sendo que 1 – DISCORDO TOTALMENTE e 5 - CONCORDO TOTALMENTE

Selecione uma obra de literatura para a infância tendo em consideração:

54. a ilustração da capa	1	2	3	4	5	67 - o seu peso	1	2	3	4	5
55. as guardas do livro	1	2	3	4	5	68 - a resistência do papel usado	1	2	3	4	5
57. o autor	1	2	3	4	5	69. o tipo de encadernação	1	2	3	4	5
58. o ilustrador	1	2	3	4	5	70. o nível de complexidade das ilustrações	1	2	3	4	5
59. a editora	1	2	3	4	5	71 – o poder de provocação das ilustrações	1	2	3	4	5
60. o efeito zoom	1	2	3	4	5	72 - as tonalidades da ilustração	1	2	3	4	5
64. a cor e o brilho do papel usado	1	2	3	4	5	73 – o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	1	2	3	4	5
65.o seu tamanho (grande ou pequeno)	1	2	3	4	5	74 – a composição atrativa global	1	2	3	4	5
66. a espessura da capa	1	2	3	4	5	Grata pela sua disponibilidade.					

ANEXO 5
QUESTIONÁRIO FINAL VALIDADO COM NOVA NUMERAÇÃO



Universidade de Lisboa

Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de Especialização: Psicologia da Educação

Exmo (a) Senhor (a) :

Estes questionários inserem-se no âmbito da tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Destinam-se a recolher dados sobre a **Perceção dos Educadores face às potencialidades do livro de Literatura para a Infância**. Estão organizados em duas áreas: **Conhecimento sobre a Literatura para a Infância** e **Critérios de Seleção da Literatura para a Infância**. Cada questionário, nas suas diferentes partes, apresenta a indicação da escala para o seu preenchimento. Neste sentido, solicito-lhe que responda a todas as questões apresentadas escolhendo o número que melhor traduz a sua opinião.

Garanto o **anonimato e confidencialidade** de todas as respostas. Agradeço que não escreva o seu nome ou outro elemento identificativo em nenhuma parte dos questionários.

Considero de máxima importância a sua colaboração, sem a qual não poderei prosseguir este estudo.

Agradeço desde já o seu apoio e disponibilidade.

QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA
--

QUESTIONÁRIO FINAL VALIDADO COM NOVA NUMERAÇÃO

I PARTE - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. Sexo Masculino Feminino 2. Idade: _____
3. Categoria Profissional: _____
4. Anos de serviço na sua área profissional: _____
5. Já teve formação na área da Literatura para a Infância? ____ Durante a licenciatura ____
Oficinas/Workshops ____ Formações pós-licenciatura ____ Congressos/colóquios : ____

II PARTE - SENTIMENTO PESSOAL FACE À LI

De seguida assinale com o número que melhor traduz a sua opinião sendo que

1- **DISCORDO TOTALMENTE** e 5 - **CONCORDO TOTALMENTE**

1. Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
2. Reconheço as diferentes componentes da LI (grafismo, ilustração, narrativa e suporte).	1	2	3	4	5
3. Sinto-me competente a explorar o grafismo da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
4. Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
5. Sinto-me competente a explorar a narrativa da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
6. Sinto-me competente a explorar o suporte da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5

III PARTE – PERCEÇÃO ACERCA DA LI E SUAS POTENCIALIDADES

QUESTIONÁRIO FINAL VALIDADO COM NOVA NUMERAÇÃO

Assinale com o número que melhor traduz a sua opinião acerca da **LITERATURA PARA A INFÂNCIA** sendo que

1 – DISCORDO TOTALMENTE e 5 - CONCORDO TOTALMENTE

A Literatura para a infância:

1. Permite explorar conteúdos da educação sexual	1	2	3	4	5	16. Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	1	2	3	4	5
2. Permite desenvolver a procura de soluções	1	2	3	4	5	17. Permite explorar emoções, sonhos e fantasias	1	2	3	4	5
3. Favorece o espírito crítico	1	2	3	4	5	18. Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	1	2	3	4	5
4. Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	1	2	3	4	5	19. Permite explorar noções espaciais	1	2	3	4	5
5. Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	1	2	3	4	5	20. Permite construir novos textos	1	2	3	4	5
6. Permite explorar o jogo simbólico	1	2	3	4	5	21. Permite compreender as funções da leitura e da escrita	1	2	3	4	5
7. Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	1	2	3	4	5	22. Permite explorar diferentes formas geométricas	1	2	3	4	5
8. Permite dialogar e partilhar vivências comuns	1	2	3	4	5	23. Permite dar suporte às orientações curriculares	1	2	3	4	5
9. Permite explorar cores/texturas	1	2	3	4	5	24. Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	1	2	3	4	5
10. Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	1	2	3	4	5	25. Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	1	2	3	4	5
11. Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	1	2	3	4	5	26. Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	1	2	3	4	5
12. Permite explorar conteúdos da escrita	1	2	3	4	5	27. Permite o desenvolvimento da linguagem	1	2	3	4	5
13. Permite explorar a leitura das ilustrações	1	2	3	4	5	Grata pela sua disponibilidade.					
14. Permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	1	2	3	4	5						
15. Permite explorar diferentes padrões e logicas subjacentes	1	2	3	4	5						

QUESTIONÁRIO FINAL VALIDADO COM NOVA NUMERAÇÃO

<p>QUESTIONÁRIO DE CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA</p>
--

Assinale com o número que melhor traduz a sua opinião

acerca dos critérios de **SELEÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA** sendo que

1 – DISCORDO TOTALMENTE e 5 - CONCORDO TOTALMENTE

Seleciono uma obra de literatura para a infância tendo em consideração:

1. a ilustração da capa	1	2	3	4	5	10 - o seu peso	1	2	3	4	5
2. as guardas do livro	1	2	3	4	5	11 - a resistência do papel usado	1	2	3	4	5
3. o autor	1	2	3	4	5	12. o tipo de encadernação	1	2	3	4	5
4. o ilustrador	1	2	3	4	5	13. o nível de complexidade das ilustrações	1	2	3	4	5
5. a editora	1	2	3	4	5	14 – o poder de provocação das ilustrações	1	2	3	4	5
6. o efeito zoom	1	2	3	4	5	15 - as tonalidades da ilustração	1	2	3	4	5
7. a cor e o brilho do papel usado	1	2	3	4	5	16 – o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	1	2	3	4	5
8.o seu tamanho (grande ou pequeno)	1	2	3	4	5	17 – a composição atrativa global	1	2	3	4	5
9. a espessura da capa	1	2	3	4	5	Grata pela sua disponibilidade.					

ANEXO 6

Guião de entrevista

Objetivo principal	Objetivos secundários	Questões
<p><i>Perceber de que modo profissionais ligados à literatura para a infância identificam critérios de seleção de um livro de literatura para a infância com qualidade?</i></p>	<p>a) Conhecer e caracterizar os profissionais ligados à LI (Escritor, Ilustrador e Investigador especializado em LI) através de uma caracterização socioprofissional</p>	<p>Nome</p> <p>Idade</p> <p>Categoria Profissional</p> <p>Que temas considera pertinentes e necessários para complementar o campo da LI?</p>
	<p>b) Entender a perceção dos profissionais ligados à LI (Escritor, Ilustrador e Investigador especializado em LI) da potencialidade das componentes da LI no desenvolvimento da criança.</p>	<p>Qual a relevância das componentes de LI para um livro de Literatura para a Infância?</p> <p>Qual a relação das componentes de LI para o desenvolvimento infantil?</p>
	<p>c) Identificar os critérios de seleção da LI de qualidade considerados pelos profissionais ligados à LI (Escritor, Ilustrador e Investigador especializado em LI)</p>	<p>Quais os critérios a ter em consideração na seleção de um livro de LI de qualidade?</p>

ANEXO 7

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Nº DE CATEGORIAS/ CODIFICAÇÃO	RÓTULO DAS CATEGORIAS	EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO
T1.	NECESSIDADE DE CONHECIMENTO EXTRA	
T1. C1	TIPOLOGIAS	<ul style="list-style-type: none"> - oferta editorial para as crianças do ponto de vista tipológico. (DB) - mapear, fixar, identificar tipologias, modalidades discursivas diferentes para crianças e dar nome em português (DB) - Há áreas super interessantes (...) tipologia do livro infantil. (IMM)
T1. C2	CRITERIOS DE SELEÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber quais os critérios de seleção de livros para a as crianças.(DB) - (...) psicologia, seleção de livros (...) (IMM)
T2	IMPORTÂNCIA DAS COMPONENTES DA LI – (ILUSTRAÇÃO, GRAFISMO, NARRATIVA E SUPORTE)	
T2 C1	COMPONENTES EM HARMONIA	<ul style="list-style-type: none"> - (...) Acho que as coisas têm que ser mais pensadas em conjunto. (MM) - Temos que olhar para os ingredientes todos como se fosse uma salada e distribuir muito bem as funções. (DB) - É um jogo muito intrincado e já estamos a trabalhar na elaboração do livro na coesão do livro todo (DB) - O livro é um acordeão portanto quando eu o abro ele tem que tocar de forma harmoniosa. (DB) - Para mim deverá existir clareza, qualidade no sentido de uma boa arte na escrita, na ilustração, na encadernação, nos papeis, no design, a essencialidade. (DB)
T2 C2	GRAFISMO VS ILUSTRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - (...) uma coisa que faz com que os livros ganhem qualidade é que muitas vezes são os próprios ilustradores que fazem o trabalho gráfico e nota-se que há outra harmonia entre tudo. (IMM) - Não separo o que é design gráfico e ilustração (MM) - Não consigo definir muitos limites em relação onde acaba um e começa o outro.(MM) - Ilustradores que são designers é algo muito positivo porque têm uma noção da percepção do olhar, a imagem não funciona per si como uma imagem que colo numa parede, ela depende da que esteve antes, se está em dupla página ou se não está, depende da que vem a seguir. (DB)
T2C3	TEXTO VS ILUSTRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - É importante que haja sinergia entre o texto e a imagem, que entrem num diálogo harmonioso dentro do livro. Não pode haver competição e ausência de diálogo entre o texto e a imagem(IMM) - O texto e a ilustração são muito importantes, mas acho que neste tipo de livros não se pode chamar para primeiro plano as ilustrações. Acho que há uma coisa que é muito importante que é a ideia do livro que apanha as duas áreas. É a ideia, que tem de ser uma coisa nova, forte. Depois o texto e as ilustrações trabalham juntos para a transmitir.(IMM) - O texto literário deve ter imagens que sejam bastante clarificadoras (DB) -Está assente no livro o texto mas também o ilustrador como também um autor a par do escritor.(DB) - (...) as ilustrações podem cumprir funções do texto. Quase que poderíamos equiparar o discurso da narrativa visual ao discurso da narrativa textual (DB) - No caso dos álbuns ilustrados o texto é uma coisa e a ilustração pode quase funcionar com uma frase, mesmo que não esteja lá escrita em palavras por isso eles complementam-se e podem ser literatura. (MM) - No caso dos álbuns ilustrados como o que hoje em dia se define como um livro em que o texto e a imagem se juntam para contar qualquer coisa, acho muito importante que os dois tenham qualidade mas também acho importante referir que os dois juntos é melhor que os dois separados (MM)

T3	– CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA LI COM QUALIDADE	
T3C1	TEXTO TEM QUE COMUNICAR COM A CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que é muito importante, não sei explicar bem. O texto tem que ter espaços vazios onde há um espaço em que o leitor participa, não é dar uma casa toda feita, é dar uma casa para ajudar a construir e para participar. (MM) - Os livros ajudam a criança a ser curiosa e isso é estrutural em relação ao que a pessoa vai ser, o que vai aprender, as conversas que vai ter. (MM) - É uma forma de fazer perguntas e haver reflexão a partir daí. Claro que não é necessário estar sempre a questionar tudo. O texto não tem que estar sempre a analisar tudo mas eu acho que os livros nascem sempre de uma pergunta qualquer (MM) - (...) um livro pode fazer deambular e divagar, e conversar, descobrimo-nos uns aos outros.(IMM) - Há sempre alguma parte da história que vai tocar nas memórias pessoais da criança e pode ser uma espécie de um interruptor que pode fazer com que se exprima e converse sobre essa parte de si mesma. (IMM) - Quando digo uma coisa deixo espaço para poder existir o contrário dessa coisa que eu escrevi. Exponho também as minhas dúvidas porque isso também é bom quando uma pessoa está a ler.(IMM) - A escrita não pode ser muito rococó, é uma escrita mais no osso, eu gosto disso, sem tralha, mais depurada.(IMM) - (...) de alguma maneira tem de conseguir comunicar com a criança. (IMM) - Tem que ser uma coisa sem segundas intenções, é só o que ele é e é puro nesse sentido. Quando a pessoa está a ler aquilo não está ali a ler mais nada a não ser aquele texto. Aquelas palavras não têm camadas por trás delas.(IMM) - Tem que ter formas curtas a beleza musical das palavras. (DB) - Textos onde prima a oralidade, onde estejamos mais próximos do narrar, o discurso fique mais próximo, não da literatura, mas sim mais próximo da fala. (DB) - (...) géneros que são muito oralizantes e géneros que são muito literários, uma boa construção frásica, ritmo, as crianças dos 3 aos 6 ainda precisam muito de ritmo, precisam muito de histórias de era uma vez, há muito muito tempo, noutro mundo.(DB) - A variedade também é muito importante, qualidade literária, diversidade nos géneros, estilos muito diferentes, há uma música especial para momentos diferentes (DB).
T3C2	APRESENTA TRIANGULO ENTRE AUTOR, LEITOR E LIVRO	<ul style="list-style-type: none"> - LI é também fazer livros que não excluam as crianças. (IMM) - o livro só é livro quando se forma o triangulo autor, leitor livro e portanto o leitor também é uma agente que participa na construção daquilo que vai ali buscar e nesse sentido pode ser muito importante.. um tijolo espetacular.(IMM) - Quando a criança lê o que escrevo está a ouvir a minha voz, se calhar também ouve as minhas perguntas e se calhar também ouve as suas e há um diálogo enquanto lê, entre todos, entre mim, entre o livro, entre a pessoa que está a ler.(IMM) - É importante que os livros desafiem o leitor, deixem espaços vazios para o leitor ser ativo no livro e ser participante, estou a falar no livro em si, no objeto como um todo que interpela o leitor. Neste caso é um trabalho em parceria, há o que o escritor pensa o que o ilustrador pensa e o que o leitor pensa, três coisas que representam um bom livro. (MM) - O leitor tem que fazer parte do livro no sentido em que tem que haver ali espaço para a sua opinião e para o seu ponto de vista. Pode não estar a pergunta formalizada no livro mas está lá, está lá nas entrelinhas – o que é que tu achas disto? (MM)
T3C3	PERMITE A DESCOBERTA	<ul style="list-style-type: none"> - o livro é fantástico porque nos obriga a ficar quietos num mundo que não pára de mexer e que não pára de nos atirar coisas para dentro dos olhos. O livro é um bocadinho ao contrário, são os nossos olhos que vão à procura e que têm que encontrar ali qualquer coisa nova que não existe. (IMM) - Permite a descoberta do mundo, qualquer livro sobre qualquer tema traz um bocadinho do mundo. (IMM) - É um bocado estranho porque de facto nós vamos buscar aos livros o que precisamos e os miúdos ainda mais pois ainda têm tanto por arrumar, por organizar (IMM) - Em termos emocionais o livro tem aquele aspeto securizante que é fantástico. Tem aquele aspeto de repetição e de podermos voltar ao livro de maneiras diferentes e recolhermos aquilo que precisamos. (IMM) - Para mim tem a ver com o refletir sobre o mundo e quem o está a ler também vai pensar sobre o mundo. Eu acho que o mundo é assim mas, o leitor, tem que ter o seu espaço. O livro permite parar e refletir sobre o mundo mas acho que também serve para quem o faz refletir sobre o mundo. (MM) - O livro por si só não sei se muda o mundo, mas, pode ajudar bastante. Acho

		<p>que pode ajudar muito a uma estrutura para ter arcaboço para perceber outras coisas. Dá-nos chaves para depois percebermos certos conceitos. Através das chaves que nos vai dando, mais um mapa, uma ferramenta poderosa, dá-nos uma solidez que nos ajuda a receber outras coisas. (MM)</p> <p>- O uso belíssimo das palavras, o uso belíssimo dos materiais que constroem o livro, o uso belíssimo das ferramentas visuais permitem criar um belo objeto que diga de forma muito essencial o que é a vida a uma criança. (DB)</p> <p>- No livro a criança encontra as formas que ela não encontra no dia a dia, para aprender palavras novas, palavras com estruturas sintáticas novas e diferentes, tentando compatibilizar com ilustrações que a ajudam muito a decifrar algumas palavras e alguns contextos de descoberta do mundo. (DB)</p> <p>- A função da LI, parece-me ser muito mais além do que contar uma história, do que ensinar a ler, mais além de distrair, é um elemento da construção da vida e da personalidade daquela criança. (DB)</p>
T3C4	TEMA	<p>- Do ponto de vista temático parece-me muito importante que os temas não sejam muito reais e brutais porque elas não podem fazer nada, a escolha de temas tem que envolver as crianças naquilo que elas possam perceber em termos do mundo e dos arquétipos. (DB)</p> <p>- Eu tenho que a preparar (a criança) para o que é bom para que ela fique com ferramentas claras, as coisas más também lhe vão chegar. Se lhe dou fruta boa um dia quando provar uma podre saberá que aquilo não lhe sabe a maçã e não preciso de lhe dar fruta podre. (DB)</p> <p>- O livro tem que ser repetido, esta coisa de estar sempre a mudar a mudar, é uma necessidade contemporânea, há a quantidade em vez da necessidade e nós próprios vamos nesses caminhos. Podemos ir até à exaustão com um próprio livro. Se ela pede é porque precisa de voltar lá. Também é importante deixar a criança sozinha com o livro (DB)</p> <p>- É muito importante para mim quando pego numa ideia que não seja banal, que não tenha lugares comuns. (IMM)</p> <p>- Um tema que não infantilize. (IMM)</p> <p>- A liberdade verdadeira é quando se tem vários livros, vários registos, e a criança escolhe. O espírito crítico também considero que provem de textos bons e quando vir um texto mau vai saber que é mau. (MM)</p> <p>- Também valorizo muito o sentido de humor no livro, admiro muito o fazer rir no sentido de questionar o mundo. Porque é que as coisas são assim por vezes tão parvas e tão ridículas? Por isso, para mim, o objetivo de fazer rir ou pensar são muito parecidos, andam sempre muito juntos um ao outro. (MM)</p>
T3C5	ILUSTRAÇÃO	<p>- Em termos de imagem, a cor como código é importante, as imagens têm que ser limpas, deixar espaço para que a criança também imagine. (DB)</p> <p>- Tal como no texto, não podemos dar tudo feito, tem que permitir a troca de forma a que haja alguma surpresa. As histórias têm que ser montadas de forma a que haja um fator surpresa, um fator novidade. (DB)</p> <p>- Ler, mostrar imagens, inventar, são modos diferentes de mostrar a LI às crianças (DB).</p> <p>- O ilustrador tem que ser verdadeiro no sentido de estar a fazer uma coisa com autenticidade, é a sua maneira de fazer, independentemente das influencias. (MM)</p> <p>- É importante dar acesso a diferentes registos e estilos em termos de ilustração ou texto, ou mesmo livros que nem sequer têm ilustração, têm fotografia ou colagens, ou bd, ou que nem tem ilustração, devemos dar acesso a diferentes escolhas. (MM)</p>
T3C6	GOSTO DE QUEM SELECIONA	<p>- Faz mais sentido que a pessoa goste do livro que está a ler e transmita aquilo que ela gosta aos miúdos, do que estar a ler um livro que não lhe diz nada e se calhar vem com as etiquetas todas de boa qualidade e nem ela percebe bem. (IMM)</p> <p>- A criança também gosta dos livros não só pelo livro em si mas também pelo facto do pai gostar ou por ler com ele, o meio também conta. Eu gosto de experimentar coisas diferentes mas uma coisa que gosto é escolha certa.(MM)</p> <p>- Tem que ser um livro que perdue no tempo e que os adultos continuem a olhar para ele como algo de que gostam muito e que pode ser revisitado muitas vezes. (DB)</p> <p>- O adulto tem que ser muito sensível à energia daquele texto, à forma como o vai vestir, se vou contar uma história para rir ou não. (DB)</p> <p>-A técnica é cada mediador elencar para si o que são os seus critérios de qualidade e que corresponde aquilo que ressoa como qualidade dentro de si enquanto adulto. Se eu escolher criteriosamente aquilo que ressoa em mim, como qualidade, permite que a criança vá fazendo incursões (nesse meio com qualidade).(DB)</p>

		<p>- Primeiro o adulto tem que explorar o livro sozinho, mesmo que o texto seja simples. Às vezes a ilustração para além de acompanhar o texto traz também registos diferentes que vão além do texto. A função do mediador é entrar num livro e lê-los sem ler o texto, lendo tapando as imagens lendo só o texto, folhear as páginas e ver como flui, é ver só a capa e tentar adivinhar o que se passa lá dentro antes de começar a contar. Fazer estes exercícios sozinho primeiro. (DB)</p>
--	--	---

ANEXO 8

TEXTO UTILIZADO NA SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTA

Boa noite MM

Fico muito grata pelo facto de se ter disponibilizado para falar sobre este tema, Literatura para a Infância, onde a ilustração é elemento comunicante e revelador de outras narrativas. O seu percurso é singular e com destaques bem merecidos pelo que considero muito importante a sua experiência e partilha. Muito obrigada!

O título da tese que estou a levar a cabo é: **A Perceção dos Educadores sobre as potencialidades da Literatura para a Infância.**

Nesta fase de recolha de dados estou a fazer entrevistas, de cerca de 60 minutos, sobre a Literatura para a Infância junto de alguns técnicos especialistas nesta área, nomeadamente, escritores, ilustradores e especialistas/ investigadores na área da Literatura para a Infância.

A entrevista será gravada em áudio. Posteriormente será transcrita e enviada ao entrevistado de modo a retificar ou a acrescentar algum parecer se assim o considerar.

Os temas abordados na entrevista são os seguintes: Conceito de Literatura para a Infância (LI) incluindo o seu grafismo, ilustração, narrativa e suporte; critérios de seleção da LI, LI vs educadores de infância; LI entre os 3 e 6 anos de idade; LI vs aprendizagem e desenvolvimento humano.

Será que em alguma destas datas seria viável encontrarmo-nos? 24 (só a partir das 14h), 25, 26 ou 27 de Novembro (entre as 10h30 e as 16h). Caso não dê em nenhuma destas datas solicito que me dê outras possíveis, tentarei articular consigo.

Agradeço desde já o seu apoio e disponibilidade.

Ana Mourato

ANEXO 9

TABELAS (OUT PUTS SPSS) REFERENTES À ANÁLISE ESTATÍSTICA UTILIZADA
NA CONSTRUÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS DOIS QUESTIONÁRIOS1. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA
(QCLI) - PARTE II - SENTIMENTO PESSOAL FACE AO USO DA LI

1.1 Análise da consistência interna dos 9 itens (II parte QCLI)

Tabela 42.
Alpha de Cronbach dos 9 itens (II parte QCLI)

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,018	,854	9

Tabela 43.
Estatísticas de item-total 9 itens (II parte QCLI)

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Aprofundar a área da Literatura para a Infância é uma necessidade profissional	31,4259	20,796	,079	,020	,884
Ter formação na área de LI melhoraria o meu desempenho profissional	35,3407	3719,936	,064	,057	,016
Sinto que tenho conhecimentos suficientes sobre LI	36,4000	3724,925	,009	,413	,018
Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança	35,9185	3720,439	,060	,582	,017
Reconheço as diferentes componentes da LI (grafismo, ilustração, narrativa e suporte)	35,7074	3714,037	,120	,528	,015
Sinto-me competente a explorar o grafismo da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	35,9556	3712,229	,143	,687	,014
Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	35,7778	3713,705	,137	,726	,015
Sinto-me competente a explorar a narrativa da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	35,7852	3713,456	,139	,747	,014
Sinto-me competente a explorar o suporte da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	35,9111	3712,483	,137	,663	,014

1.2 Consistência interna dos 7 itens (II parte QCLI)

Tabela 44.
Alfa de Cronbach dos 7 itens (II parte QCLI) – sem o item 1 e 2

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,911	,912	7

Tabela 45.
Estatísticas de item-total 7 itens (II parte QCLI)

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Sinto que tenho conhecimentos suficientes sobre LI	23,6111	14,960	,549	,410	,918
Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança	23,1296	14,381	,704	,582	,901
Reconheço as diferentes componentes da LI (grafismo, ilustração, narrativa e suporte)	22,9185	13,978	,712	,524	,900
Sinto-me competente a explorar o grafismo da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	23,1667	13,827	,771	,686	,894
Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	22,9889	13,944	,810	,724	,890
Sinto-me competente a explorar a narrativa da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	22,9963	13,818	,829	,744	,888
Sinto-me competente a explorar o suporte da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	23,1222	13,743	,765	,663	,894

1.3 Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) dos 7 itens (II parte QCLI)

Tabela 46.

Análise Fatorial em Componentes Principais dos 7 itens (II parte QCLI) e rotação ortogonal (varimax)

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,889
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1291,986
Bartlett	Df	21
	Sig.	,000

1.4 Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) dos 6 itens ou seja sem o item 3 - "sinto que tenho conhecimentos suficientes sobre LI" (II parte QCLI)

Tabela 47.

Análise Fatorial exploratória com rotação varimax sem o item 3

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,890
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1153,370
Bartlett	Df	15
	Sig.	,000

Tabela 48.

Análise Fatorial exploratória com rotação varimax com extração de 1 fator

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,274	71,241	71,241	4,274	71,241	71,241
2	,597	9,955	81,196			
3	,423	7,058	88,254			
4	,294	4,901	93,155			
5	,235	3,920	97,075			
6	,176	2,925	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

1.5 – Alpha de Cronbach para os 6 itens finais

Tabela 49.

Confiabilidade para os 6 itens– Alpha de Cronbach para o fator “Percepção da competência pessoal face ao uso da LI”

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,918	,918	6

2. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE A LI (QCLI). PARTE III – ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E DO CONHECIMENTO DO MUNDO.

2.1 Análise da consistência interna (Alfa de Cronbach)

Tabela 50.

Confiabilidade - Análise da consistência interna (alpha de Cronbach), dos 6 itens correspondentes à área de desenvolvimento pessoal e social e do conhecimento do mundo

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,857	,865	6

2.2 Análise fatorial em componentes principais ACP

Tabela 51 .

Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP) com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (varimax)

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,857
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	540,877
	Df	10
	Sig.	,000

Tabela 52

Análise fatorial exploratória, com rotação varimax

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,166	63,326	63,326	3,166	63,326	63,326
2	,558	11,155	74,481			
3	,510	10,207	84,688			
4	,410	8,206	92,894			
5	,355	7,106	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

2.3 Confiabilidade (Alfa de Cronbach)

Tabela 53.

Análise de Confiabilidade (Alfa de Cronbach)

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach		
com base em		
itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,847	,855	5

Tabela 54.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite explorar conteúdos da educação sexual	18,3000	4,991	,643	,423	,828
Permite desenvolver a procura de soluções	17,9778	5,531	,678	,469	,810
Favorece o espírito crítico	17,8519	6,238	,655	,445	,823
Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	18,0370	5,196	,723	,536	,797
Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	17,8630	5,925	,637	,427	,821

3. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI) PARTE III - ÁREA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO EXPRESSÕES

3.1 Análise da Consistência interna (Alfa de Cronbach)

Tabela 55.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,857	,880	13

Tabela 56.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	53,6468	36,110	,551	,514	,846
É indiferente para a exploração de jogos de movimento	54,1896	34,035	,429	,358	,857
Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	53,5316	36,787	,587	,642	,846
Permite explorar o jogo simbólico	53,5985	36,264	,592	,573	,845
Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	53,5019	37,132	,548	,639	,848
É irrelevante para explorar a dança	54,1599	34,784	,400	,286	,858
Permite o uso de sombras chinesas	53,8996	34,359	,561	,347	,844
Permite explorar cores/texturas	53,6766	35,182	,665	,519	,840
Permite desenvolver uma atividade de desenho/pintura	53,6877	35,327	,598	,464	,843
Permite explorar noções espaciais	53,7472	34,675	,677	,595	,838
É indiferente para a exploração de sons e ritmos diferentes	53,9517	34,069	,467	,338	,853
Permite explorar sons da natureza e do quotidiano	53,8104	34,960	,554	,392	,845
É irrelevante para desenvolver uma atividade de expressão plástica	53,7212	34,702	,499	,361	,848

3.2. Análise da confiabilidade

Tabela 57.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,858	,881	12

Tabela 58.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	49,5465	30,271	,564	,512	,846
É indiferente para a exploração de jogos de movimento	50,0892	29,007	,375	,288	,866
Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	49,4312	30,836	,614	,641	,845
Permite explorar o jogo simbólico	49,4981	30,378	,613	,573	,844
Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	49,4015	31,114	,582	,635	,847
Permite o uso de sombras chinesas	49,7993	28,676	,569	,345	,845
Permite explorar cores/texturas	49,5762	29,342	,691	,515	,838
Permite desenvolver uma atividade de desenho/pintura	49,5874	29,512	,616	,464	,842
Permite explorar noções espaciais	49,6468	28,938	,693	,593	,837
É indiferente para a exploração de sons e ritmos diferentes	49,8513	28,620	,451	,336	,857
Permite explorar sons da natureza e do cotidiano	49,7100	29,237	,561	,390	,845
É irrelevante para desenvolver uma atividade de expressão plástica	49,6208	29,333	,468	,338	,853

3.3. Análise fatorial em componentes principais (ACP) sem os itens 16, 38 e 42

Tabela 59.
Estatísticas de confiabilidade

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach com base em itens padronizados		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,889	,898	9

Tabela 60.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	36,6283	16,257	,657	,510	,875
Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	36,5130	16,691	,727	,634	,872
Permite explorar o jogo simbólico	36,5799	16,468	,687	,569	,874
Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	36,4833	16,967	,680	,630	,876
Permite o uso de sombras chinesas	36,8810	15,516	,562	,326	,887
Permite explorar cores/texturas	36,6580	16,114	,674	,487	,874
Permite desenvolver uma atividade de desenho/pintura	36,6691	16,013	,640	,456	,877
Permite explorar noções espaciais	36,7286	15,460	,746	,591	,867
Permite explorar sons da natureza e do quotidiano	36,7918	15,934	,556	,376	,886

3.4. Análise da confiabilidade em componentes principais (ACP)

Tabela 61.
Análise fatorial

Teste de KMO e Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,884
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado
	993,400
	Df
	21
	Sig.
	,000

3.5. Análise fatorial sem o item 28

Tabela 62.

Teste de KMO

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,867
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	843,600
	Df	15
	Sig.	,000

Tabela 63.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,846	64,107	64,107	3,846	64,107	64,107
2	,663	11,057	75,164			
3	,547	9,124	84,289			
4	,387	6,453	90,742			
5	,297	4,950	95,692			
6	,258	4,308	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

3.6. Análise fatorial com os itens finais

Tabela 64.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens padronizados		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach padronizados	N de itens
,881	,887	6

4. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI)
 PARTE III - ÁREA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO DA LINGUAGEM
 ORAL E ESCRITA

4.1 Análise da Consistência interna (Alfa de Cronbach)

Tabela 65.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,921	,923	8

Tabela 66.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite dialogar e partilhar vivências comuns	32,6903	11,728	,711	,544	,912
Permite explorar conteúdos da escrita	32,7612	11,036	,720	,576	,913
Permite explorar a leitura das ilustrações	32,6455	11,413	,823	,712	,903
Permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	32,6567	11,372	,723	,535	,911
Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	32,7276	11,495	,744	,580	,909
Permite explorar emoções, sonhos e fantasias	32,5261	12,408	,721	,565	,913
Permite construir novos textos	32,7127	11,779	,689	,572	,914
Permite compreender as funções da leitura e da escrita	32,6828	11,348	,791	,695	,906

4.2 Análise fatorial em componentes principais (ACP)

Tabela 67.
Teste de KMO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,911
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1387,588
	Df	28
	Sig.	,000

Tabela 68.
Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,213	65,159	65,159	5,213	65,159	65,159
2	,629	7,858	73,018			
3	,497	6,214	79,232			
4	,474	5,921	85,153			
5	,404	5,047	90,200			
6	,315	3,936	94,136			
7	,283	3,542	97,678			
8	,186	2,322	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

5. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI) PARTE III - ÁREA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

5.1 Análise da Consistência interna (Alfa de Cronbach)

Tabela 69.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,789	,809	6

Tabela 70.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Não traz vantagens para explorar noções como medir e pesar	22,0889	9,665	,548	,351	,756
Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	21,8704	10,619	,637	,526	,743
Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes	21,9370	10,766	,603	,558	,749
É irrelevante para a exploração da área, da dimensão e volume	22,2815	9,474	,486	,324	,778
Não pode ser usada para explorar a :seriação, ordenação, formação de conjuntos de elementos	22,0148	9,836	,499	,266	,769
Permite explorar diferentes formas geométricas	21,9926	10,409	,579	,599	,750

5.2 Análise fatorial

Tabela 71.
Teste de KMO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,785
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	588,134
Bartlett	Df	15
	Sig.	,000

5.3 Análise fatorial sem o item 39

Tabela 72.
Teste de KMO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,747
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	506,419
	Df	10
	Sig.	,000

5.4 Análise da confiabilidade para dois itens – 37 e 11 inseridos no fator 2

Tabela 73.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,682	,685	2

5.5 Análise da confiabilidade para os três itens finais

Tabela 74.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,854	,855	3

Tabela 75.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	
Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	8,9444	1,889	,694	,484	,827
Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes	9,0111	1,847	,727	,539	,797
Permite explorar diferentes formas geométricas	9,0667	1,557	,768	,592	,759

5.6 Análise fatorial em componentes principais (ACP)

Tabela 76.
Teste de KMO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,723
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	364,598
	Df	3
	Sig.	,000

Tabela 77.
Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,328	77,589	77,589	2,328	77,589	77,589
2	,393	13,109	90,697			
3	,279	9,303	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

6. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI) PARTE III – ITENS GERAIS

6.1 Análise da Consistência interna (Alfa de Cronbach)

Tabela 78.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,869	,875	5

Tabela 79.
Matriz de correlação entre itens

	Permite dar suporte às orientações curriculares	Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	Permite desenvolver a linguagem
Permite dar suporte às orientações curriculares	1,000	,495	,585	,651	,508
Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	,495	1,000	,630	,622	,362
Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	,585	,630	1,000	,861	,569
Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	,651	,622	,861	1,000	,550
Permite desenvolver a linguagem	,508	,362	,569	,550	1,000

Tabela 80.

Matriz de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite dar suporte às orientações curriculares	18,4944	4,415	,665	,468	,849
Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	18,7026	4,307	,628	,435	,864
Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	18,4424	4,412	,817	,769	,811
Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	18,4572	4,383	,836	,780	,807
Permite desenvolver a linguagem	18,2751	5,282	,576	,374	,868

6.2 Análise fatorial em componentes principais (ACP)

Tabela 81.

Teste de KMO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,821
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	781,966
Bartlett	Df	10
	Sig.	,000

Tabela 82.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,361	67,213	67,213	3,361	67,213	67,213
2	,649	12,981	80,194			
3	,466	9,314	89,508			
4	,393	7,857	97,364			
5	,132	2,636	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

6.3 Análise de Confiabilidade

Tabela 83.
Estatística de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,869	,875	5

Tabela 84.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite dar suporte às orientações curriculares	18,4944	4,415	,665	,468	,849
Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	18,7026	4,307	,628	,435	,864
Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	18,4424	4,412	,817	,769	,811
Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	18,4572	4,383	,836	,780	,807
Permite desenvolver a linguagem	18,2751	5,282	,576	,374	,868

7. QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LI (QCLI) CONFIABILIDADE DE TODOS OS ITENS DA III PARTE - EXTRAÇÃO DE FATORES

7.1 Análise da Consistência interna (Alfa de Cronbach) dos 27 itens

Tabela 85.
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,968	,970	27

7.2 Análise fatorial exploratória

Tabela 86.
Teste de KMO

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,956
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	6168,185
	Df	351
	Sig.	,000

Tabela 87.
Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	%		Total	%		Total	%	
		% de variância	cumulativa		% de variância	cumulativa		% de variância	cumulativa
1	15,261	56,524	56,524	15,261	56,524	56,524	6,605	24,462	24,462
2	1,633	6,047	62,571	1,633	6,047	62,571	6,209	22,998	47,460
3	1,169	4,331	66,902	1,169	4,331	66,902	5,250	19,443	66,902
4	,881	3,264	70,167						
5	,780	2,888	73,054						
6	,694	2,570	75,625						
7	,550	2,036	77,660						
8	,543	2,009	79,670						
9	,509	1,886	81,556						
10	,468	1,735	83,291						
11	,450	1,667	84,958						
12	,440	1,629	86,587						
13	,422	1,564	88,152						
14	,383	1,420	89,571						
15	,349	1,294	90,865						
16	,341	1,265	92,130						
17	,289	1,069	93,198						
18	,259	,958	94,156						
19	,241	,891	95,047						
20	,224	,830	95,877						
21	,212	,786	96,663						
22	,193	,714	97,377						
23	,180	,668	98,045						
24	,159	,587	98,632						
25	,145	,537	99,169						
26	,129	,477	99,646						
27	,096	,354	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Tabela 88.
Matriz de componente rotativa

	Componente		
	1	2	3
Permite explorar diferentes formas geométricas	,769	,223	,329
Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	,762	,288	,219
Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	,752	,316	,170
Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	,690	,249	,335
Permite explorar conteúdos da educação sexual	,664	,121	,264
Permite explorar diferentes padrões e logicas subjacentes	,658	,433	,312
Permite desenvolver a procura de soluções	,630	,369	,214
Permite explorar cores/texturas	,624	,398	,153
Permite explorar noções espaciais	,615	,372	,396
Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	,196	,770	,329
Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	,255	,764	,325
Permite explorar o jogo simbólico	,295	,757	,150
Permite explorar conteúdos da escrita	,325	,705	,192
Permite explorar a leitura das ilustrações	,337	,648	,440
Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	,301	,621	,290
Permite dialogar e partilhar vivências comuns	,541	,612	,270
Permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	,368	,550	,381
Favorece o espírito crítico	,425	,544	,412
Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	,404	,480	,468
Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	,466	,250	,730
Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	,477	,236	,687
Permite dar suporte às orientações curriculares	,353	,214	,673
Permite compreender as funções da leitura e da escrita	,275	,442	,669
Permite desenvolver a linguagem	,073	,469	,635
Permite explorar emoções, sonhos e fantasias	,190	,536	,628
Permite construir novos textos	,309	,372	,627
Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	,546	,136	,552

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 9 iterações.

7.3 Análise de confiabilidade para o fator “Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo”

Tabela 89.
Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,927	,930	9

Tabela 90.
Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite explorar conteúdos da educação sexual	36,0149	22,559	,633	,435	,928
Permite desenvolver a procura de soluções	35,6840	23,560	,698	,510	,921
Permite explorar cores/texturas	35,6431	23,917	,677	,622	,923
Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	35,6580	23,144	,769	,708	,917
Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	35,7546	22,372	,780	,624	,916
Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes	35,7286	22,990	,797	,686	,915
Permite explorar noções espaciais	35,7138	23,026	,763	,632	,917
Permite explorar diferentes formas geométricas	35,7844	22,215	,795	,661	,915
Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	35,8327	22,737	,744	,592	,918

7.4 Análise de confiabilidade para o fator “Expressão e comunicação”

Tabela 91.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,937	,939	10

Tabela 92.

Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Favorece o espírito crítico	41,9851	19,266	,754	,634	,930
Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	42,0261	18,917	,692	,517	,934
Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	41,9142	19,210	,806	,694	,928
Permite explorar o jogo simbólico	41,9813	19,105	,732	,605	,931
Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	41,8806	19,476	,770	,635	,930
Permite dialogar e partilhar vivências comuns	41,9851	18,966	,779	,667	,929
Permite explorar conteúdos da escrita	42,0560	18,293	,741	,582	,932
Permite explorar a leitura das ilustrações	41,9403	18,910	,812	,696	,927
Permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	41,9515	18,840	,722	,542	,932
Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	42,0224	19,153	,709	,556	,932

7.5 Análise de confiabilidade para o fator “Expressão artística e criativa”

Tabela 93.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	padronizados	N de itens
,919	,922	8

Tabela 94.

Estatísticas de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Permite explorar emoções, sonhos e fantasias	32,6357	12,068	,754	,619	,909
Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	32,8104	11,289	,669	,466	,914
Permite construir novos textos	32,8253	11,406	,725	,575	,909
Permite compreender as funções da leitura e da escrita	32,7918	11,218	,762	,630	,906
Permite dar suporte às orientações curriculares	32,8550	10,960	,684	,483	,914
Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	32,8030	11,039	,798	,760	,903
Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	32,8178	10,873	,849	,811	,898
Permite desenvolver a linguagem	32,6357	12,068	,660	,518	,914

8. QUESTIONÁRIO DE CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA (QCSLI)

8.1 Análise da consistência interna dos 27 itens

Tabela 95.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,916	,915	27

Tabela 96.

Tabela de item total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
a sua resistência	88,3424	208,156	,525	,476	,913
os meios usados para a ilustração	87,4436	210,607	,543	,430	,912
o tema	86,8599	221,238	,303	,487	,916
a trama que envolve o texto	87,1089	216,027	,483	,509	,914
os valores apresentados	86,8872	221,093	,295	,531	,916
o tipo de verbos e adjetivos utilizados	87,9883	211,887	,502	,338	,913
a ilustração da capa	87,9494	208,290	,613	,584	,911
as guardas do livro	88,5058	208,181	,613	,582	,911
a proporção entre ilustração e texto	87,4163	213,853	,496	,366	,913
o autor	87,8366	216,715	,325	,711	,916
o ilustrador	87,9183	214,419	,401	,703	,915
a editora	88,5370	215,296	,344	,438	,916
o efeito zoom	88,5720	209,668	,584	,509	,912
os dois eixos de leitura esquerda-direita e cima-baixo	88,0156	211,312	,529	,449	,913
os personagens	87,8794	213,872	,487	,368	,913
a narrativa ser breve	88,0817	212,419	,478	,482	,914
a cor e o brilho do papel usado	88,3774	205,642	,702	,627	,910
o seu tamanho (grande ou pequeno)	88,4163	208,549	,597	,601	,911
a espessura da capa	88,8794	207,552	,627	,768	,911
o seu peso	89,0934	208,210	,599	,726	,911
a resistência do papel usado	88,3969	206,928	,642	,736	,911
o tipo de encadernação	88,5759	207,198	,665	,747	,910
o nível de complexidade das ilustrações	87,7821	210,437	,565	,523	,912
o poder de provocação das ilustrações	87,4825	212,665	,513	,564	,913
as tonalidades da ilustração	87,8016	209,082	,638	,539	,911
o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	87,0661	220,015	,322	,453	,916
a composição atrativa global	87,0817	218,755	,370	,453	,915

Tabela 97.

Análise fatorial em componentes principais para os 25 itens

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,879
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	3307,124
	Df	300
	Sig.	,000

Tabela 98.

Correlação entre os itens

Comunalidades		
	Inicial	Extração
a sua resistência	1,000	,535
os meios usados para a ilustração	1,000	,579
a trama que envolve o texto	1,000	,560
o tipo de verbos e adjetivos utilizados	1,000	,371
a ilustração da capa	1,000	,632
as guardas do livro	1,000	,561
a proporção entre ilustração e texto	1,000	,320
o autor	1,000	,843
o ilustrador	1,000	,802
a editora	1,000	,624
o efeito zoom	1,000	,549
os dois eixos de leitura esquerda-direita e cima-baixo	1,000	,553
os personagens	1,000	,479
a narrativa ser breve	1,000	,460
a cor e o brilho do papel usado	1,000	,622
o seu tamanho (grande ou pequeno)	1,000	,659
a espessura da capa	1,000	,808
o seu peso	1,000	,746
a resistência do papel usado	1,000	,795
o tipo de encadernação	1,000	,772

o nível de complexidade das ilustrações	1,000	,572
o poder de provocação das ilustrações	1,000	,603
as tonalidades da ilustração	1,000	,553
o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	1,000	,638
a composição atrativa global	1,000	,578

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Tabela 99.

Análise fatorial dos 17 itens finais

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,852
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	2437,203
	Df	136
	Sig.	,000

Tabela 100.

Extração de fatores dos 17 itens finais

	Componente			
	1 – Suporte	2 - Referência extra livro	3 - Grafismo	4 – Ilustração
a espessura da capa	,768	-,282	-,331	,215
o tipo de encadernação	,754	-,127	-,176	,406
a cor e o brilho do papel usado	,750	-,121	-,056	-,131
a resistência do papel usado	,741	-,244	-,160	,374
o seu peso	,730	-,293	-,312	,163
o seu tamanho (grande ou pequeno)	,689	-,352	-,105	-,179
as tonalidades da ilustração	,677	,041	,325	-,210
as guardas do livro	,673	-,060	-,015	-,457
a ilustração da capa	,667	-,081	-,028	-,490
o efeito zoom	,639	,222	-,121	-,211

o nível de complexidade das ilustrações	,611	-,069	,414	,164
o autor	,351	,821	-,209	,090
o ilustrador	,434	,773	-,117	,091
a editora	,400	,588	-,342	-,007
o fio condutor entre a introdução, desenvolvimento e conclusão	,310	,112	,663	,245
a composição atrativa global	,370	,080	,651	,089
o poder de provocação das ilustrações	,539	,158	,545	-,021

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 4 componentes extraídos.

Tabela 101

Confiabilidade fator Suporte

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,901	,901	4

Tabela 102

Confiabilidade fator Ilustração

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,841	,840	6

Tabela 103

Confiabilidade fator Grafismo

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,740	,744	4

Tabela 104

Confiabilidade fator Referência extra livro

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,832	,834	3

ANEXO 10

Tabelas e gráficos referentes à apresentação e discussão de resultados

Tabela 1.
Tabela referente ao sexo dos educadores

		sexo			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	2	,7	,7	,7
	Feminino	268	99,3	99,3	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tabela 2.
Tabela referente à idade dos educadores

Estatísticas - Idade		
Média		42,8963
Mediana		44,0000
Modo		56,00
Desvio Padrão		10,42785
Mínimo		22,00
Máximo		62,00
Percentis	25	35,0000
	50	44,0000
	75	52,0000

Tabela 3.
Tabela com as classes de idades obtida através da divisão por quartis

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 (22 aos 35 anos)	73	27,0	27,0	27,0
	2,00 (36 aos 44 anos)	66	24,4	24,4	51,5
	3,00 (45 aos 52 anos)	66	24,4	24,4	75,9
	4,00 (53 aos 62 anos)	65	24,1	24,1	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tabela 4.

Tabela de referente aos anos de serviço do grupo dos educadores

anos de serviço		
N	Válido	270
	Ausente	0
Média		18,5074
Mediana		19,0000
Modo		1,00
Desvio Padrão		11,08056
Mínimo		,00
Máximo		40,00
Percentis	25	8,0000
	50	19,0000
	75	29,0000

Tabela 5.

Tabela com as classes de anos de serviço obtida através da divisão por quartis

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 (1 aos 8 anos)	71	26,3	26,3	26,3
	2,00(9 aos 19 anos)	65	24,1	24,1	50,4
	3,00(20 aos 29 anos)	72	26,7	26,7	77,0
	4,00(30 aos 40 anos)	62	23,0	23,0	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tabela 6.

Tabela de cruzamento entre as classes de anos de serviço e as classes de idade

		anos serviço classes				Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00		
Classes de idade	1,00	Contagem	62	11	0	0	73
		% em Classes de idade	84,9%	15,1%	0,0%	0,0%	100,0%
		% em anos serviço classes	87,3%	16,9%	0,0%	0,0%	27,0%
		% do Total	23,0%	4,1%	0,0%	0,0%	27,0%
	2,00	Contagem	7	43	16	0	66
		% em Classes de idade	10,6%	65,2%	24,2%	0,0%	100,0%
		% em anos serviço classes	9,9%	66,2%	22,2%	0,0%	24,4%
		% do Total	2,6%	15,9%	5,9%	0,0%	24,4%
	3,00	Contagem	1	10	44	11	66
		% em Classes de idade	1,5%	15,2%	66,7%	16,7%	100,0%
		% em anos serviço classes	1,4%	15,4%	61,1%	17,7%	24,4%
		% do Total	0,4%	3,7%	16,3%	4,1%	24,4%
4,00	Contagem	1	1	12	51	65	
	% em Classes de idade	1,5%	1,5%	18,5%	78,5%	100,0%	
	% em anos serviço classes	1,4%	1,5%	16,7%	82,3%	24,1%	
	% do Total	0,4%	0,4%	4,4%	18,9%	24,1%	
Total	Contagem	71	65	72	62	270	
	% em Classes de idade	26,3%	24,1%	26,7%	23,0%	100,0%	
	% em anos serviço classes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	26,3%	24,1%	26,7%	23,0%	100,0%	

Tabela 7.

Tabela referente à frequência de educadores com formação em LI

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	sim	248	91,9	91,9	91,9
	não	22	8,1	8,1	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tabela 8.

Tabela referente aos locais de formação onde os 246 educadores de infância obtiveram formação em LI

Locais onde os Educadores tiveram formação em LI	Frequência	Porcentagem por local de formação	N= 246
Durante a Licenciatura	137	55,2%	N= 246
Oficinas/Workshops	69	27,8%	N= 246
Pós - licenciatura	50	20,2%	N= 246
Congressos e colóquios	30	12,1%	N= 246

Tabela 15.

Tabela de contingência - teste de Qui-Quadrado (Anos serviço vs Formação em LI)

		Total	Sujeitos que fizeram formação		% de educadores com formação na área de LI por classes
			Não selecionados	Selecionados	
anos serviço classes	1,00 (1 a 8 anos de serviço)	71	2	69	97% (71=100%)
	2,00 (9 a 19 anos de serviço)	65	7	58	89% (65=100%)
	3,00 (20 a 29 anos de serviço)	72	6	66	92% (72=100%)
	4,00 (30 a 40 anos de serviço)	62	7	55	89%(62=100%)
	Total	270	22	248	

Tabela 16.

Análise estatística do Qui quadrado (Ter formação em LI vs anos de serviço)

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	4,113 ^a	3	,250
Razão de verossimilhança	4,346	3	,226
Associação Linear por Linear	1,995	1	,158
N de Casos Válidos	268		

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11,57.

Tabela 17.

Tabela de contingência entre os anos de serviço e ter ou não formação durante a licenciatura

		Onde teve formação na área de LI? Licenciatura			% de Sim por classes
		Total	Sim (% sobre total Sim)	Não(% sobre total Não)	
anos	1,00 (1 a 8 anos de serviço)	71	60 (43%)	11 (9%)	85% (71=100%)
classes	serviço 2,00 (9 a 19 anos de serviço)	65	30 (22%)	35 (27%)	46%(65=100%)
	3,00 (20 a 29 anos de serviço)	70	32 (23%)	38(29%)	46%(70=100%)
	4,00 (30 a 40 anos de serviço)	62	16 (12%)	46(35%)	26%(62=100%)
Total		268	Total Sim) 138 (100%)	Total Não)130 (100%)	

Tabela 18.

Teste de qui quadrado (anos de serviço vs ter formação em LI durante a licenciatura)

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	9,083 ^a	3	,028*
Razão de verossimilhança	9,507	3	,023
Associação Linear por Linear	5,857	1	,016
N de Casos Válidos	268		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 15,96. *p<.05

Tabela 19.

Tabela de contingência (Relação entre o número de anos de serviço vs realização de formações pós- licenciatura)

		Total	Onde teve formação na área de LI? Pós-licenciatura		% de Sim por classes
			Sim (% sobre total do Sim)	Não (% sobre total do Não)	
anos	1,00 (1 a 8 anos de serviço)	71	8 (16%)	63 (29%)	11% (71=100%)
classes	serviço 2,00 (9 a 19 anos de serviço)	65	13 (26%)	52(24%)	20%(65=100%)
	3,00 (20 a 29 anos de serviço)	70	17(34%)	53(24%)	24%(70=100%)
	4,00 (30 a 40 anos de serviço)	62	12(24%)	50(23%)	19%(62=100%)
Total		268	Total Sim) 50 (100%)	Total Não) 218 (100%)	

Tabela 20.

Teste de qui quadrado (Relação entre o número de anos de serviço vs realização de formações pós- licenciatura)

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	4,113 ^a	3	,250
Razão de verossimilhança	4,346	3	,226
Associação Linear por Linear	1,995	1	,158
N de Casos Válidos	268		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11,57.

Tabela 21.

Tabela de contingência (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante oficinas e workshops).

		Onde teve formação na área de LI? oficina/workshop			% de Sim por classes
		Total	Sim (% de Total de Sim)	Não (% de total de Não)	
anos serviço classes	1,00 (1 a 8 anos de serviço)	71	10 (15%)	61(31%)	14% (71=100%)
	2,00 (9 a 19 anos de serviço)	65	16 (23%)	49(24%)	25%(65=100%)
	3,00 (20 a 29 anos de serviço)	70	25 (36%)	45(23%)	36%(70=100%)
	4,00 (30 a 40 anos de serviço)	62	18 (26%)	44(22%)	29%(62=100%)
	Total	268	Total de Sim) 69 (100%)	Total de Não) 199 (100%)	

Tabela 22.

Qui quadrado (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante oficinas e workshops).

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	9,083 ^a	3	,028*
Razão de verossimilhança	9,507	3	,023
Associação Linear por Linear	5,857	1	,016
N de Casos Válidos	268		

*p < .05

Tabela 23.

Tabela de contingência (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante congressos e colóquios).

anos serviço classes		Onde teve formação na área de LI? Congresso e colóquios		
		Total	Sim (% de Total de Sim)	Não (% de total de Não)
1,00 (1 a 8 anos de serviço)	71	1 (3%)	70(30%)	1% (71=100%)
2,00 (9 a 19 anos de serviço)	65	5(17%)	60(25%)	8%(65=100%)
3,00 (20 a 29 anos de serviço)	70	12(40%)	58(24%)	17%(70=100%)
4,00 (30 a 40 anos de serviço)	62	12(40%)	50(21%)	19%(62=100%)
Total	268	Total de Sim) 30 (100%)	Total de Não) 238 (100%)	

Tabela 24.

Qui quadrado (Classes de anos de serviço vs Formação em LI durante congressos e colóquios).

Testes qui-quadrado			
	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	14,286 ^a	3	,003*
Razão de verossimilhança	17,066	3	,001
Associação Linear por Linear	13,585	1	,000
N de Casos Válidos	268		

* $p < .05$

Tabela 25.

MANOVA (Há ou não diferenças entre sujeitos relativamente à percepção da LI como promotora do desenvolvimento de acordo com os anos de serviço)-

	anos serviço classes	Média	Desvio Padrão	N
Q1 Parte III <i>Descoberta pessoal e de conhecimento do mundo – área socio-afetiva</i>	1,00 (1 aos 8 anos)	,2017515	,69849067	69
	2,00 (9 aos 19 anos)	-,0983012	1,47891561	63
	3,00 (20 aos 29 anos)	-,1717130	,90189353	72
	4,00 (30 aos 40 anos)	,0747654	,73080433	62
	Total	,0000000	1,00000000	266
Q1 Parte III <i>Expressão e Comunicação</i>	1,00 (1 aos 8 anos)	-,0060582	,87778535	69
	2,00 (9 aos 19 anos)	,0853979	,95793406	63
	3,00 (20 aos 29 anos)	-,1035468	1,20979944	72
	4,00 (30 aos 40 anos)	,0402148	,90952259	62
	Total	,0000000	1,00000000	266
Q1 Parte III <i>Expressão Artística e Criativa</i>	1,00 (1 aos 8 anos)	-,1033858	1,08551825	69
	2,00 (9 aos 19 anos)	-,0597893	,97083845	63
	3,00 (20 aos 29 anos)	,0661136	1,03531700	72
	4,00 (30 aos 40 anos)	,0990350	,89118098	62
	Total	,0000000	1,00000000	266

Tabela 26.

*Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
(Há ou não diferenças entre sujeitos relativamente à percepção da LI como promotora do desenvolvimento de acordo com os anos de serviço)*

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos			Z	Sig.
		Quadrados	df	Quadrado Médio		
anos_servico_ classes	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	5,887	3	1,962	1,984	,117
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	1,334	3	,445	,442	,723
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	1,886	3	,629	,626	,599

Tabela 27.

*Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
(Há ou não diferenças entre sujeitos à percepção face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil em função de ter ou não formação na área de LI)*

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos		Quadrado		Sig.
		Quadrados	df	Médio	Z	
formac_LI	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	7,163	1	7,163	7,334	,007*
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	4,176	1	4,176	4,227	,041*
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	,714	1	,714	,713	,399

* $p < .05$

Tabela 28.

*Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
(Há ou não diferenças entre sujeitos à percepção face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil em tendo em consideração os tipos de formação que tiveram na área de LI*

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Formação durante a licenciatura	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	1,730	1	1,730	1,734	,189
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	,250	1	,250	,258	,612
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	3,540	1	3,540	3,551	,061
	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	,100	1	,100	,100	,753
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	1,210	1	1,210	1,252	,264
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	1,149	1	1,149	1,143	,286
Formação pós-licenciatura	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	,014	1	,014	,014	,906
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	,860	1	,860	,888	,347
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	,525	1	,525	,521	,471
Formação em congressos e colóquios	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	,230	1	,230	,229	,632
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	1,261	1	1,261	1,304	,254
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	9,040	1	9,040	9,264	,003*

* $p < .05$

Tabela 29.

*Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
(Há ou não diferenças entre sujeitos à percepção pessoal face ao uso da LI tendo em consideração domínio da expressão artística e criativa*

Testes de efeitos entre assuntos						
Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
F1.Percecao.comp et.pessoal.uso.LI	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	83,609	96	,871	,811	,870
	Q1 Parte III Expressão e Comunicação	100,260	96	1,044	1,071	,345
	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	123,555	96	1,287	1,538	,008*

* $p < .05$

Gráfico 2.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção da LI como potencial mediadora da Descoberta pessoal e conhecimento do mundo

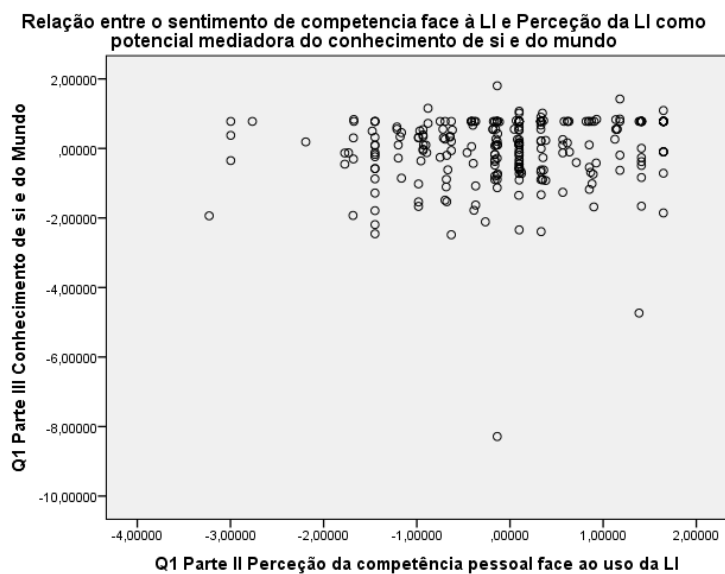


Gráfico 3.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção do LI como potencial mediador da Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação

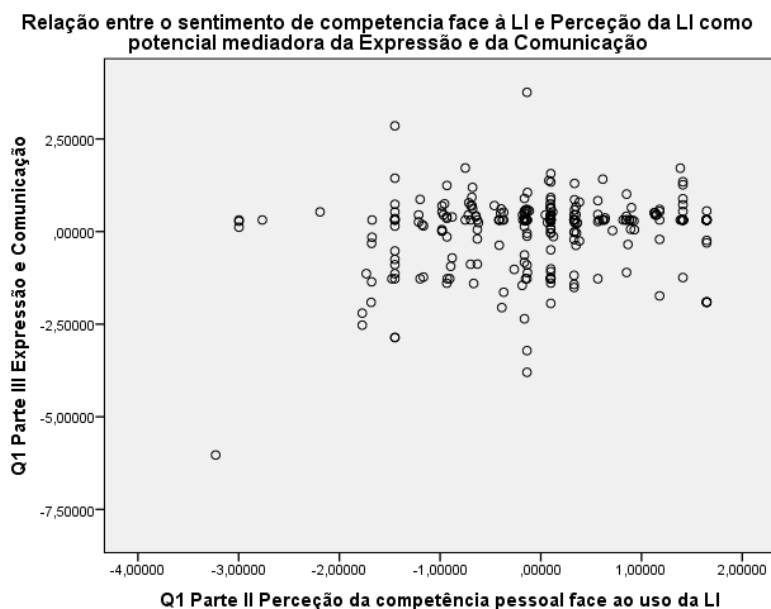


Gráfico 4.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção da LI como potencial mediadora da Expressão Artística e Criativa – Desenvolvimento Cognitivo

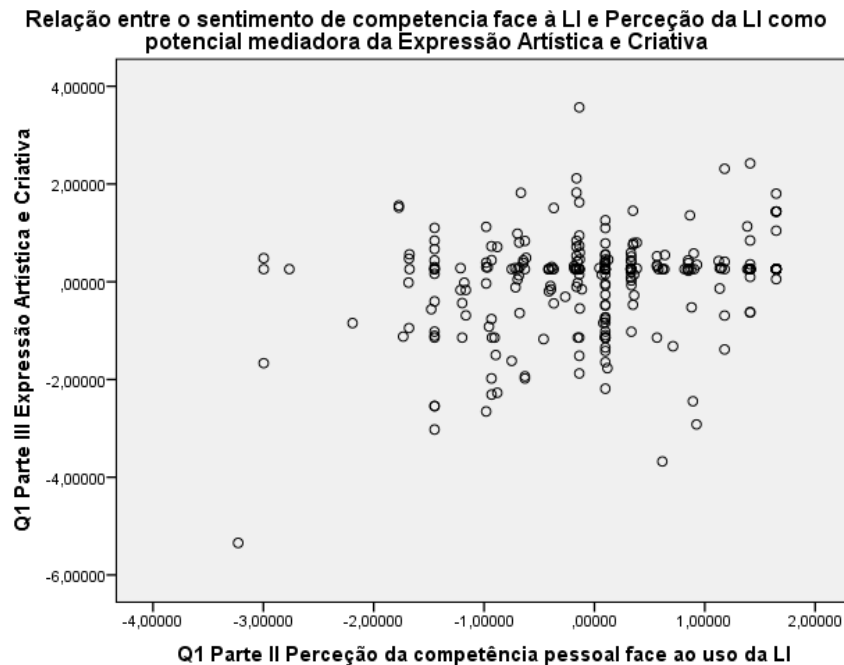


Tabela 30.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson -Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção da LI como potencial mediadora da Descoberta pessoal e conhecimento do mundo

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades)	1	,132*
	N	270	266
Q1 Parte III Conhecimento de si e do Mundo	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades)	,132*	1
	N	266	266

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

*p<.05

Tabela 31.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção do LI como potencial mediador da Expressão e comunicação – área motora, linguagem e comunicação

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q1 Parte III Expressão e Comunicação
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades) N	1 270	,189** 266
Q1 Parte III Expressão e Comunicação	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades) N	,189** 266	1 266

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). **p<.01

Tabela 32.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Percepção do LI como potencial mediador da Expressão Artística e Criativa – Desenvolvimento Cognitivo

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades) N	1 270	,254** 266
Q1 Parte III Expressão Artística e Criativa	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades) N	,254** 266	1 266

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

**p<.01

Tabela 33.

Estatística descritiva de análise da percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração os seus anos de serviço

	anos serviço classes	Média	Desvio Padrão	N
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Suporte	1,00 (1 aos 8 anos)	,1037294	1,06920957	68
	2,00 (9 aos 19)	,1263998	,93031116	62
	3,00 (20 aos 29)	-,1424325	,91843997	70
	4,00 (30 aos 40)	-,0793566	1,07027118	62
	Total	,0000000	1,00000000	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Ilustração	1,00 (1 aos 8 anos)	,2333090	1,06968147	68
	2,00 (9 aos 19)	,1042556	,93258467	62
	3,00 (20 aos 29)	-,2515259	,91032974	70
	4,00 (30 aos 40)	-,0761620	1,03179721	62
	Total	,0000000	1,00000000	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Grafismo	1,00 (1 aos 8 anos)	-,0370730	,98790894	68
	2,00 (9 aos 19)	-,0615146	,92807804	62
	3,00 (20 aos 29)	,1041889	1,07213851	70
	4,00 (30 aos 40)	-,0154573	1,01345378	62
	Total	,0000000	1,00000000	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	1,00 (1 aos 8 anos)	-,0247180	1,01667560	68
	2,00 (9 aos 19)	-,2390566	1,03007642	62
	3,00 (20 aos 29)	,0144663	1,07204928	70
	4,00 (30 aos 40)	,2498337	,81232439	62
	Total	,0000000	1,00000000	262

Tabela 34.

Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA análise da percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em consideração os seus anos de serviço

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos		Quadrado		Sig.
		Quadrados	df	Médio	Z	
anos_servico_ classes	Q2 Parte I Criterios de Seleção da LI - Suporte	3,533	3	1,178	1,180	,318
	Q2 Parte I Criterios de Seleção da LI - Ilustração	9,164	3	3,055	3,129	,026*
	Q2 Parte I Criterios de Seleção da LI - Grafismo	1,103	3	,368	,365	,778
	Q2 Parte I Criterios de Seleção da LI - Referencia extra livro	7,469	3	2,490	2,534	,057

* $p < .05$

Tabela 35.

*Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
perceção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI tendo em
consideração o facto de terem ou não formação na área de LI*

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
*Formação durante a licenciatura	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Suporte	3,228	1	3,228	3,256	,072
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Ilustração	,004	1	,004	,004	,950
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Grafismo	5,255	1	5,255	5,343	,022*
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	,282	1	,282	,282	,596

* $p < .05$

Tabela 36.

*Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
percepção acerca dos critérios de seleção da LI e os tipos de formação que as educadoras obtiveram em LI*

Tipos de formação	Critérios de Seleção da LI	Tipo III Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
Formação em congressos e colóquios	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Suporte	1,743	1	1,743	1,738	,189
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Ilustração	2,906	1	2,906	2,918	,089
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Grafismo	,380	1	,380	,377	,540
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	2,159	1	2,159	2,153	,144
Formação pós-licenciatura	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Suporte	,000	1	,000	,000	,991
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Ilustração	,005	1	,005	,005	,943
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Grafismo	1,187	1	1,187	1,181	,278
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	3,994	1	3,994	4,010	,046*
Formação oficinas e workshops	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Suporte	3,369	1	3,369	3,381	,067
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Ilustração	1,291	1	1,291	1,289	,257
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Grafismo	,925	1	,925	,919	,339
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	,513	1	,513	,508	,477
Formação durante a licenciatura	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Suporte	1,106	1	1,106	1,101	,295
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Ilustração	6,844E-5	1	6,844E-5	,000	,993
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Grafismo	,413	1	,413	,410	,522
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	,749	1	,749	,743	,390

* $p < .05$

Tabela 37.

Testes de efeitos entre assuntos de acordo com a análise estatística MANOVA
 percepção dos educadores sobre os critérios de seleção de um livro de LI e o sentimento pessoal
 destes mesmos técnicos face ao uso pessoal da LI

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos	Quadrado	Z	Sig.	
	Crítérios de Seleção da LI	Quadrados	df	Médio		
F1.Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Suporte	110,319	97	1,137	1,238	,115
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Ilustração	100,570	97	1,037	1,060	,368
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI – Grafismo	122,781	97	1,266	1,502	,011*
	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	84,229	97	,868	,806	,878

* $p < .05$

Gráfico 5.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Suporte

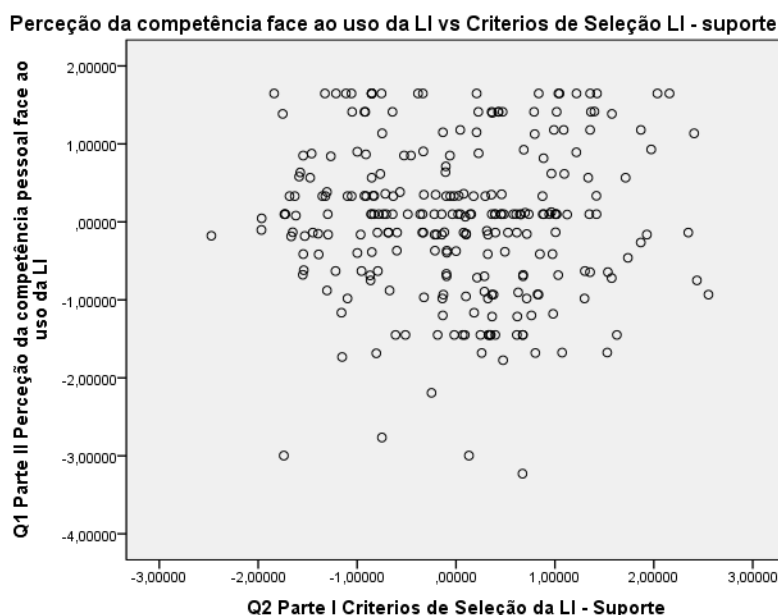


Gráfico 6.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Ilustração

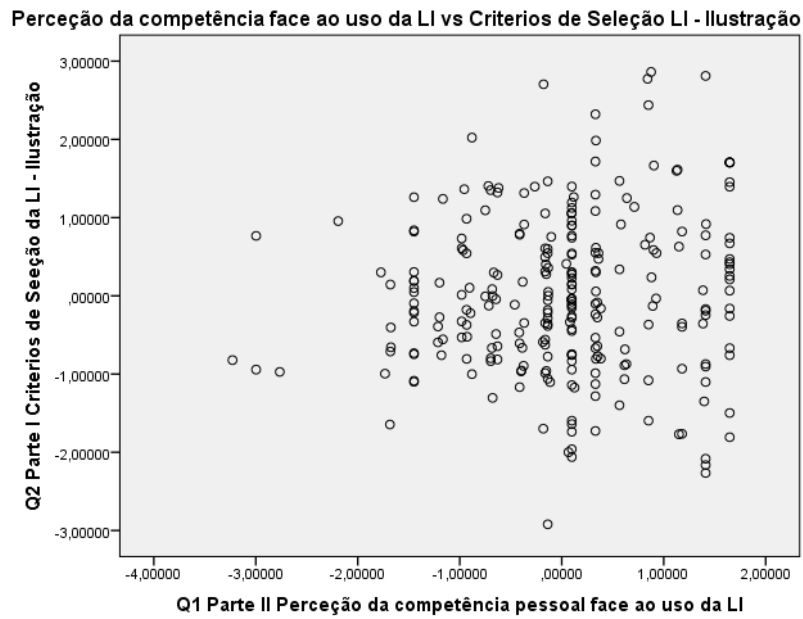


Gráfico 7.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Grafismo

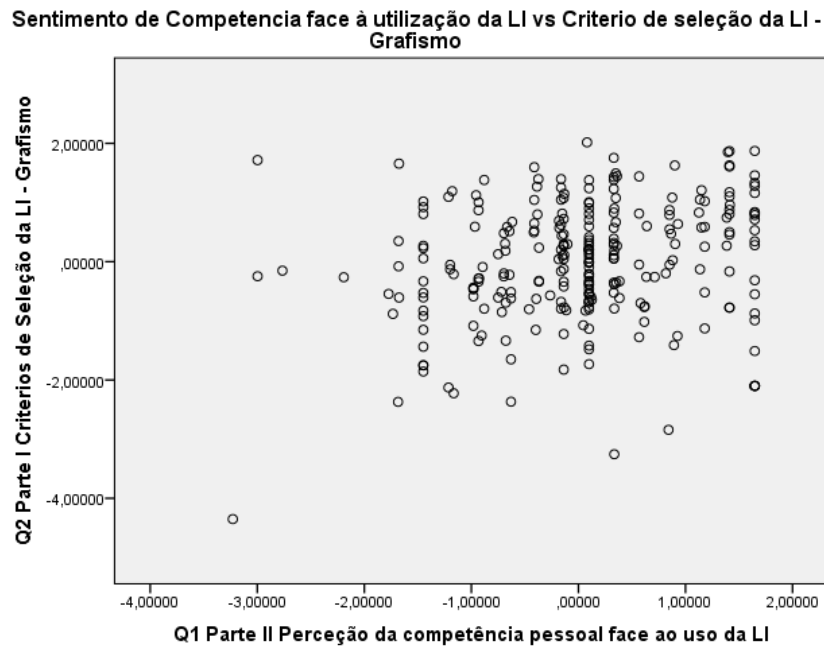


Gráfico 8.

Gráfico de dispersão - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Referências extra livro

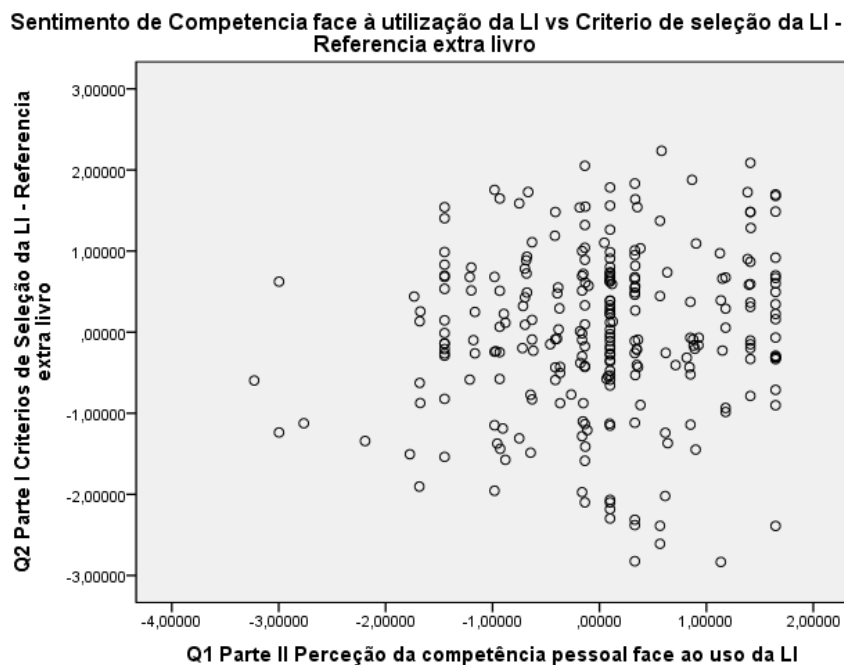


Tabela 38.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Suporte

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Suporte
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson	1	-,021
	Sig. (2 extremidades)		,736
	N	270	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Suporte	Correlação de Pearson	-,021	1
	Sig. (2 extremidades)	,736	
	N	262	262

Tabela 39.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Ilustração

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Ilustração
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson	1	,088
	Sig. (2 extremidades)		,156
	N	270	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Ilustração	Correlação de Pearson	,088	1
	Sig. (2 extremidades)	,156	
	N	262	262

Tabela 40.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Grafismo

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Grafismo
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades)	1	,212** ,001
	N	270	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Grafismo	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades)	,212** ,001	1
	N	262	262

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

**p<.01

Tabela 41.

Aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre Sentimento de competência face ao uso da LI vs Critérios de Seleção da LI - Referências extra livro

		Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro
Q1 Parte II Percepção da competência pessoal face ao uso da LI	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades)	1	,096 ,121
	N	270	262
Q2 Parte I Critérios de Seleção da LI - Referencia extra livro	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades)	,096 ,121	1
	N	262	262