

QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE A LITERATURA PARA A INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO

Ana Mourato

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém
ana.mourato@ese.ipsantarem.pt | ORCID 0000-0003-4133-7219

Carolina Carvalho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
cfcarvalho@ie.ulisboa.pt | ORCID 0000-0003-1793-2288

Gilda Soromenho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
gspereira@ie.ulisboa.pt | ORCID 0000-0002-4551-8642

Resumo

A investigação na área da Educação realça como o livro de literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No âmbito da Educação Pré-escolar, esta realidade sugere a necessidade de avaliar a perceção dos educadores sobre o livro de literatura para a infância. O presente artigo apresenta o processo de construção e validação de um Questionário de Conhecimento sobre a Literatura para a Infância (QCLI), pretendendo assim contribuir com uma resposta a essa necessidade. Participaram no estudo 270 educadores de infância em Portugal continental, dos quais 99% dos inquiridos são do sexo feminino com uma média de idades de 43 anos. As respostas ao questionário, após diversos procedimentos de validação, conduziram pela análise fatorial confirmatória composta a três dimensões: uma primeira sobre a perceção dos educadores sobre a competência pessoal no uso do livro de literatura para a infância, uma segunda sobre a perceção dos educadores acerca da potencialidade do livro de literatura para a infância na área da expressão e comunicação, e uma terceira dimensão sobre a perceção dos educadores acerca da potencialidade do livro de literatura para a infância na área da formação pessoal e social e conhecimento do mundo. As três dimensões apresentam um bom índice de consistência interna (respetivamente $\alpha=0,918$, $\alpha=0,950$ e $\alpha=0,953$). O questionário revela-se útil e adequado para uso em futuras pesquisas que procurem aprofundar o conhecimento sobre as perceções dos educadores em relação ao



potencial do livro de literatura para a infância.

Palavras-chave: Literatura para a infância; Questionário de conhecimento sobre a literatura para a infância; Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória.

Abstract

Research in the field of Education highlights how children's literature books can contribute to children's development and learning. In the context of Pre-School Education, this reality suggests the need to assess the perception of educators about the book of literature for children. This article presents the process of construction and validation of a Knowledge Questionnaire on Literature for Children (QCLI) and thus contributes to an answer to this need. 270 kindergarten teachers in mainland Portugal participated in the study, of which 99% of respondents are female with an average age of 43 years. The responses to the questionnaire after several validation procedures led by a confirmatory factor analysis consisting to three dimensions: A first on the educators' perception of personal competence in the use of the childhood literature book, a second on the educators' perception of potentiality the Children's Literature Book in the area of expression and communication and a third dimension on the perception of educators about the potential of the Children's Literature book in the area of personal and social education and knowledge of the world. The three dimensions have a good index of internal consistency ($\alpha=0.918$, $\alpha=0.950$ and $\alpha=0.953$, respectively). The questionnaire proves to be useful and suitable for use in future research that seeks to deepen the knowledge about the perceptions of educators in relation to the potential of the literature book for children.

Keywords: Literature for children; Knowledge questionnaire on literature for children; Exploratory and Confirmatory Factor Analysis.

Introdução

As potencialidades da Literatura para a Infância (LI) nos primeiros anos de vida da criança é aceite por educadores e investigadores. Consequentemente, tem todo um potencial de abertura para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança,



sendo indispensável para a formação da personalidade da criança (Garcia, 1986) ao permitir 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, ou seja, construir uma identidade (Cavalcanti, 2005; Veloso, 2007; Silva, 2010). Mas possibilita igualmente uma descoberta pessoal e de relação com o mundo (Gomes, 2013; Gönen et al., 2011; Reys – Torres, 2014) e uma exploração de valores pessoais e sociais (Gomes, 2013; Ferreira, 2013; Santos, 2013; Martins, 2013; Bastos, 2014).

As crianças aprendem de forma holística, funcionando como um todo, não se podendo “separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, nem também áreas de saber, como a linguagem, a matemática ou o conhecimento social, científico ou tecnológico. Estas dimensões são socialmente construídas pelos adultos para facilitar uma análise dos processos” (Cardona et al., 2021, p.54). Ao permitir que um livro de LI com todo o seu potencial faça surgir espontaneamente aspetos de aprendizagem e conhecimento nas crianças bem como projetos e propostas que delas emergem vai ao encontro do que Cardona et al. (2021) refletem quando dizem que “as crianças aprendem quando a sua atividade tem para elas um sentido e intenção, num meio social em que interagem com outros e em que as suas propostas são tidas em conta e influenciam o desenvolvimento do processo” (Cardona et al., 2021, p.53).

Torna-se por isso necessário compreender como os educadores percecionam o livro de LI enquanto promotor de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como do valor da formação na área da LI ao longo do percurso académico e profissional dos educadores.

No sentido de proporcionar aos educadores indicações para a organização da sua componente educativa em 1997, o Ministério da Educação (ME), nas OCEPE, refere as “áreas de conteúdo” como uma forma de organizar a intervenção do educador onde o desenvolvimento e a aprendizagem são consideradas vertentes indissociáveis do processo educativo (ME, 1997, p.47).

De acordo com o documento referido (ME, 1997), cada área de conteúdo:

“(…) toma como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia: socioafetiva; motora; cognitiva, as quais deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança” para além de que “(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 não 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).

Uns anos mais tarde, este documento, entre outros, foi avaliado pelos educadores através de um inquérito sobre a “Caraterização dos Contextos de Educação Pré-escolar”, coordenado por Lima et al. (2014). Das várias conclusões que sobressaem do documento verificamos que, ao nível da “coerência das OCEPE com as perspetivas atuais sobre o desenvolvimento e aprendizagem, mais de 70% dos educadores avaliam o documento como bom ou muito bom” (Lima et al., 2014, p.29).

O Ministério da Educação toma a decisão de rever as OCEPE no intuito de proceder a uma atualização do conteúdo do texto, incluindo novos conceitos e perspetivas; manter a perspetiva curricular subjacente às anteriores OCEPE como instrumento de apoio ao educador; tornar o texto mais útil para os profissionais nomeadamente no seu formato e estrutura; utilizar a publicação online para proporcionar o acesso direto a outros documentos publicados que fundamentam ou esclarecem a proposta; garantir a ampla participação na proposta; atender às mudanças sociais e à evolução do conhecimento nos domínios científico e pedagógico (Silva et al., 2016). Em 2016, é aprovada e publicada, pelo Ministério de Educação, a terceira versão das OCEPE (Despacho nº 9180/2016, de 19 de julho).

As áreas de conteúdo do Guia de 2016 “são idênticas às da versão anterior: Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação (que contempla, como as anteriores, vários domínios, mas cuja designação e organização foram revistas); Área de conhecimento do mundo” (Silva et al., 2016, p.11).

O presente estudo teve dois momentos. Num primeiro momento, pretende-se descrever o processo de construção e validação de um questionário que visa avaliar perceções e conhecimentos sobre a literatura para a infância. As áreas de conteúdo, presentes no documento da OCEPE de 1997, serviram de base à construção do questionário que agora se apresenta.

Num segundo momento, através da aplicação do questionário, procurou-se responder às questões: Quais as perceções, e respetivas dimensões, dos educadores sobre um livro de LI? As dimensões variam em função do sentimento de competência, da idade, dos anos de serviço e das formações que tiveram ou não na área, face à LI?



A análise destes resultados permitiu realizar a validade externa do instrumento agora apresentado, além de contribuir para o reforço e (re)conhecimento do potencial do livro de LI no campo da educação pré-escolar.

Enquadramento Teórico

Na literatura, o livro de LI é abordado como um potencial mediador dos conflitos naturalmente adjacentes ao processo de desenvolvimento da criança, uma possível porta para o diálogo, associação livre e para a elaboração dos conteúdos internos (Bettelheim, 1998; Santos, 1999; Santos, 2013; Colomer, 2003; Cavalcanti, 2005; Veloso, 2007; Silva, 2010; Martins & Mendes, 2012; Martins, 2013; Santos, 2013; Gomes, 2013; Bastos, 2014; Reyes – Torres, 2014). Bajour (2017) enfatiza o silêncio e a sua importância na LI, no que é dito e não dito através da ilustração, do texto, da componente gráfica do corpo do livro, como forma de dar lugar ao pensamento, ao espaço para a reflexão das emoções. Gutfriend (2020) dá destaque a todo o potencial da LI como mediador da palavra e do pensamento, referindo “o potencial do conto como um instrumento que ajuda a pensar, porque ele é o paradigma de um objeto que acolhe o caos (a angústia, o medo do abandono, a morte, a separação, o crescimento, a vida) e o veste de representações, portanto de pensamentos (o lobo, os bichos, as personagens, as tramas, o sonho na vigília e o símbolo, enfim)” (p. 125).

Embora a investigação revele o potencial do livro de LI não é nossa intenção colocá-lo como veículo de cumprimento das OCEPE, mas sim sensibilizar como a sua utilização espontânea, mas preparada e consciente, nas salas de jardim de infância, poderá levar a que as bases do desenvolvimento humano sejam igualmente acompanhadas por estes mediadores literários.

Destacamos aqui vários estudos onde são exploradas diferentes potencialidades da utilização do livro de LI. São diferentes projetos e investigações que tiveram como objetivo explorar estas dimensões de LI no contexto pré-escolar, percebendo o seu impacto e utilidade junto da criança e dos educadores (Loureiro & Rodrigues, 2008; Elia et al., 2010; Carvalho, 2010; Martins & Mendes, 2012; Lourenço, 2011; Bataus & Giroto, 2013; Afonso, 2014; Correia, 2014; Flevaras & 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 Albaroado (2020), Correia (2014), Martins e Mendes (2012) e Lourenço (2011).



Destacamos outros 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. 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, 2010 e Cantarelli et al., s/d).

Também a importância da LI como forma de abordar conteúdos da matemática é explorada em investigações decorridas 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).

Para além destas diferentes áreas há ainda a reflexão, no âmbito da investigação, acerca das perceções 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 perceções. 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), os quais têm especial interesse nesta investigação. Estes estudos permitem ter a noção da importância do processo formativo na tomada de consciência da importância do livro, do seu potencial e, inclusivamente, nas metodologias ativas e envolventes de mediação do livro junto das crianças.

Brito (2004) estuda as concepções que os educadores de infância têm relativamente à LI e que papel lhe atribuem na sua prática pedagógica. Concluiu que os educadores procuram estar atualizadas sobre esta área e que existe um contributo generalizado da formação inicial no interesse pela LI. Para a autora, os educadores que se atualizam ativamente recorrem à LI 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-lhes um momento lúdico. Os educadores que não se atualizam sobre a LI não têm na sua rotina diária um momento específico para a atividade de exploração da LI, não apresentam qualquer estratégia de motivação/preparação das crianças para a atividade, nunca recorrem a prolongamentos didáticos. Os educadores que tiveram formação na área, mas que



não se atualizam têm um momento específico para a dinamização da LI, 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.

Os estudos como o de Gönen et al. (2009) demonstram que os educadores 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 LI (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, os educadores dizem 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, os educadores referem-se particularmente à importância de o 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, os educadores 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, os educadores 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 et al.(2011) 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. Como principais conclusões, destaca-se uma grande percentagem de educadores (49,5%) que disseram ler livros às crianças para poder responder ao currículo, enquanto a percentagem de educadores 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% dos educadores 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. Os educadores 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%). Verificaram igualmente que, antes de lerem a história, 99,9% dos educadores fazem atividades como ler poemas, adivinhas, rimas, teatro de sombras e fantoches. No entanto, apenas 65% leem um livro antes de o ler às crianças e apenas 17% e 14% dão informações sobre o autor e sobre o ilustrador respetivamente. Enquanto estão a ler, 99,9% têm cuidado para o livro estar visível para todas as crianças, 94,5% dizem parar a meio para dar informações sobre novas palavras, 79% afirmam parar para fazer perguntas às crianças e 72% pedem por vezes às crianças para encenar alguns personagens da história. No entanto, 55,8% param de ler numa parte que seja agradável para a criança e faz perguntas sobre o assunto e 59,4% por vezes param e falam 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%), jogavam jogos de computador sobre a história (8,1%). Os resultados mostram que os educadores 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.

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 LI



durante a aquisição da literacia emergente, aplicando a “Preschool literacy practices checklist”. Emerge a 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 dos educadores 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.

Associada a esta problemática, teve-se como convicção que a formação e a consciencialização do potencial da LI é sempre uma forma de redefinir conceitos e alargar processos de reflexão e intervenção.

Método

O estudo agora apresentado faz parte de uma investigação mais alargada Mourato (2016) com uma metodologia mista onde o método quantitativo e qualitativo dialogam e se complementam. Esta investigação incluiu a construção de dois questionários e entrevistas semiestruturadas a especialistas na área da LI. Neste artigo, apresenta-se apenas a primeira parte da investigação correspondente à construção do Questionário de Conhecimento sobre Literatura para a Infância. A primeira etapa do desenho da investigação, e que está apresentada neste artigo, foi a construção e validação do Questionário de Conhecimento sobre LI.

Participantes

O questionário foi aplicado a uma amostra constituída por 270 Educadores de Infância, grupo maioritariamente do sexo feminino, respetivamente 99% dos inquiridos. 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.

Para ser mais fácil o tratamento estatístico e a análise dos resultados, foram



encontrados os seguintes intervalos: 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%).

Verifica-se que os educadores se concentram maioritariamente na franja dos 40 aos 57 anos de idade, mas havendo, praticamente, uma homogeneidade entre classes.

Os participantes têm entre 1 a 40 anos de serviço, tendo sido determinados os seguintes intervalos: 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%). O grupo revela ter em média 19 anos de serviço.

Instrumento

O Questionário de Conhecimento sobre a LI (QCLI) seguiu várias etapas (Mourato, 2016), apresentando-se agora a análise fatorial confirmatória do instrumento.

O questionário QCLI (Anexo 1) começa com a caracterização socioprofissional (sexo; idade; categoria profissional; anos de serviço e formação na área da LI) seguido de duas partes.

Uma primeira parte designou-se por sentimento de competência face à LI num total de seis itens – (E.g. -“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”). O QCLI utiliza uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos (Concordo Totalmente= 5; Discordo Totalmente= 1).

Esta primeira parte foi baseada nas componentes do livro de LI, as quais, estando em sintonia, trazem um corpo coeso ao livro: grafismo, ilustração, narrativa e suporte. (Rigolet, 2009). No intuito de perceber se o educador se sentia competente face a estas quatro componentes da LI, foram criados 6 itens. Dois itens mais gerais relacionados com o sentimento de competência relativa à seleção dos livros, outro relacionado com o sentimento de competência face a estas quatro componentes (grafismo, ilustração, narrativa e suporte), os itens seguintes referem-se ao sentimento de competência em relação a cada componente.

A segunda parte corresponde à perceção acerca da LI e das suas potencialidades, num total de vinte e seis itens (E.g.- “A LI como promotora do



desenvolvimento e aprendizagem da criança” selecionou 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”). O QCLI utiliza uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos (Concordo Totalmente= 5; Discordo Totalmente= 1).

Esta segunda parte foi baseada nas OCEPE 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). Procura-se assim clarificar a percepção dos educadores face às potencialidades do livro de LI enquanto promotor do desenvolvimento e aprendizagem, através de um conjunto de itens que associasse a LI a etapas do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Tendo por associação que, ao serem exploradas as áreas e domínios do documento, 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. Por exemplo: Item 2 da parte II do questionário: Permite desenvolver a procura de soluções. Este item foi baseado nas seguintes componentes das OCEPE: “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)

Esta organização foi feita para todos os itens do questionário. No entanto, pelo caráter extenso dessa exposição, mas tendo em consideração a sua pertinência, remetemos a sua leitura mais detalhada na investigação mais alargada (Mourato, 2016).

Os itens da tabela 1 estão associados às áreas presentes nas Orientações Curriculares - área de formação pessoal e social e a área de conhecimento do mundo; área da expressão e comunicação (Domínio das expressões motora, dramática,



plástica e musical; Domínio da expressão oral e escrita; Domínio da matemática) e itens gerais associados a problemáticas do desenvolvimento infantil.

Tabela 1. Descrição dos itens associados à segunda parte do QCLI, percepção acerca da literatura para a infância e suas potencialidades, num total de vinte e seis itens, indicando os respectivas áreas e domínios das Orientações Curriculares e Itens Gerais.

Áreas/ Domínios	Itens
	A literatura para a infância.....
Área da formação pessoal e social e área do conhecimento do mundo (5 itens)	QII 1. Permite explorar conteúdos da educação sexual; QII 2. Permite desenvolver a procura de soluções; QII 3 Favorece o espírito crítico; QII 11. Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde; QII 18. Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros;
Área da expressão e comunicação (17 itens)	A) Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical QII 4. Permite explorar ritmos diferentes de narrativa; QII 5. Permite explorar a comunicação verbal e não verbal; QII 6. Permite explorar o jogo simbólico; QII 7. Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação; QII 9. Permite explorar cores e texturas; QII 19. Permite explorar noções espaciais; B) Domínio da linguagem oral e escrita QII 8. Permite dialogar e partilhar vivências comuns; QII 12. Permite explorar conteúdos da escrita; QII 13. Permite explorar a leitura das ilustrações; QII 14. Permite explorar diferentes tipo de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas; QII 16. Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita; QII 17. Permite explorar emoções, sonhos e fantasias; QII 20. Permite construir novos textos; QII 21. Permite compreender as funções da leitura e da escrita; C) Domínio da matemática QII 10. Permite explorar a classificação e nomeação de objetos; QII 15. Permite explorar diferentes padrões e lógicas subjacentes; QII 22. Permite explorar diferentes formas geométricas;
Itens gerais (4 itens)	QII 23 – Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental; QII 24 – Permite dar suporte ao desenvolvimento mental; QII 25 – Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural; QII 26 – Permite desenvolver a linguagem

Análise Fatorial Exploratória

Procedimento

A primeira e a segunda partes do QCLI, remetendo respetivamente para a percepção dos educadores inquiridos sobre a competência pessoal face ao uso da LI e a segunda parte correspondendo à percepção acerca da literatura para a infância e as suas potencialidades num total de 32 itens. Estes foram submetidos a uma Análise



Fatorial Exploratória (Tabela 2 e 3), com método de rotação Varimax, que usando o critério de Kaiser, resultou na extração de um modelo com quatro fatores. O modelo estimado explica cerca de 68,4% da variância total dos resultados e apresenta uma medida de adequação traduzida pelo coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,949, com uma significância $p < 0,001$ e uma consistência interna traduzida pelo valor de Alpha de Cronbach de 0,959.

Tabela 2. Percentagem de explicação de cada fator no modelo estimado.

Fator	Resultados		
	Variância	% de Variância	% cumulativa
1	15,402	48,132	48,132
2	3,756	11,737	59,869
3	1,625	5,078	64,947
4	1,091	3,410	68,357

Na Tabela 3, figura o modelo estimado, podendo observar-se o conjunto de itens que ficaram adjacentes a cada fator bem como o valor da sua consistência interna.

Tabela 3. Descrição dos domínios do Questionário de Conhecimento sobre LI no modelo a quatro fatores.

Fatores/Dimensões	Conjunto de itens associados a cada fator	Nº itens	KMO
			Parcial
Parte I Sentimento pessoal face à LI	Perceção da competência pessoal face ao uso da LI	QI1, QI2, QI 3, QI 4, QI 5, QI 6	6 0,918
Parte II Perceção acerca da LI e suas potencialidades	Descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socioafetiva	QII1, QII 2, QII 9, QII 10, QII 11, QII 15, QII18, QII 19, QII 22, QII 23	10 0,932
	Expressão e Comunicação - área motora, linguagem e comunicação	QII 3, QII 4, QII 5, QII 6, QII 7, QII 8, QII 12, QII 13, QII 14, QII 16	10 0,937
	Expressão Artística e Criativa - área cognitiva	QII 17, QII 20, QII 21, QII 24, QII 25, QII 26	6 0,911



Os fatores extraídos confirmam a orientação norteada pelo questionário, sendo que três dos fatores se referem às três grandes áreas do desenvolvimento que são a base da construção das orientações curriculares: Área socioafetiva, motora e cognitiva. Estes três fatores da segunda parte do QCLI acabam por estar intrincados não só com o objetivo das orientações curriculares, mas também com a perspectiva que a aprendizagem e o desenvolvimento são vertentes indissociáveis do processo educativo.

Análise Fatorial Confirmatória

Uma Análise Fatorial Confirmatória levou à não validação do modelo a quatro fatores. Aliás, pelo *scree plot* (Figura 1), pode observar-se que é mais viável a extração de apenas três dimensões. Pelo que seguidamente se realizou uma nova Análise Fatorial Exploratória, com um número fixo de três fatores, que explica cerca 65% da variância dos resultados (Tabela 2), e cujo resumo se apresenta na Tabela 4.

Na Tabela 4, encontram-se descritas as três dimensões do QCLI: Perceção de competência no uso do livro de literatura para a infância; Perceção do potencial da literatura para a infância na área da formação pessoal e social e conhecimento do mundo e, por último, Perceção do potencial da literatura para a infância na área da expressão e comunicação.

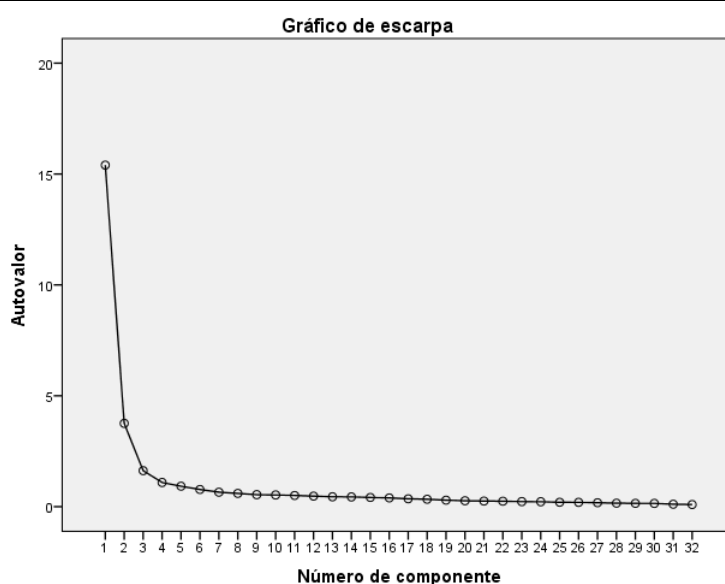


Figura 1. *Scree Plot*.

Tabela 4. Descrição dos domínios do Questionário de Conhecimento sobre LI no modelo a três fatores.

	Fatores/Dimensões	Conjunto de itens associados a cada fator	Nº itens	Alpha de Cronbach
Parte I Sentimento pessoal face à LI	Perceção da competência pessoal face ao uso da LI (dimensão 3 – D3)	QI 1, QI2, QI 3, QI 4, QI 5, QI 6	6	0.918
	Perceção da Literatura para a infância na área da expressão e comunicação (Dimensão 1 – D1)	QII 3, QII 4, QII5, QII 6, QII 7, QII 8, QII 12, QII 13, QII 14, QII16, QII 17, QII 20, QII 21, QII 26	14	0,950
Parte II Perceção acerca da LI e suas potencialidades	Perceção da literatura para a infância na área da formação pessoal e social e conhecimento do mundo (dimensão 2 – D2)	QII 1, QII 2, QII 9, QII 10, QII 11, QII 15, QII 18, QII 19, QII 22, QII 23, QII 24, QII 25	12	0,943

Foi realizada a validação do modelo a três fatores através de uma Análise Fatorial Confirmatória ($\chi^2 = 1449,943$, $p < 0,001$), cujos resultados podem ser observados na Figura 2. Esta Figura mostra a estrutura fatorial do QCLI a três dimensões (já identificadas previamente), as correlações entre as Dimensões 1 (D1), 2 (D2) e 3 (D3), bem como a relação entre os itens iniciais e a dimensão. A relação entre D1 e D2 é de 0,87, a relação entre D2 e D3 é de 0,30 e a relação entre D1 e D3 é de 0,34. Os valores encontrados sugerem que o QCLI permite encontrar diferentes graus de relação entre as percepções nas áreas de conhecimento e a percepção de competência dos educadores no uso do livro de LI, nomeadamente a Perceção do potencial da literatura para a infância na área da expressão e comunicação está muito relacionada com a Perceção do potencial da literatura para a infância na área da formação pessoal e social e conhecimento do mundo, mas ambas estão fracamente relacionadas com a Perceção da competência do uso do livro de LI. Também se pode verificar na mesma figura que os itens iniciais que integram cada uma das dimensões



têm correlações elevadas (superiores a 0,60) com as dimensões, o que pressupõe uma consistência do conceito traduzido por cada dimensão.

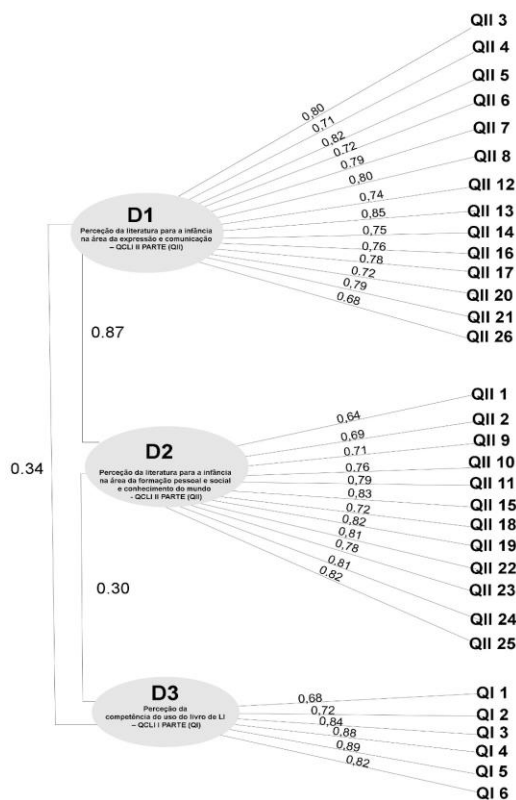


Figura 2. Resultados da Análise Fatorial Confirmatória.

Discussão



Neste trabalho construiu-se e realizou-se a validação fatorial de uma escala que pretende aceder às perceções dos educadores acerca das potencialidades da LI no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Concretamente, considerou-se que se podia operacionalizar um conjunto de itens referentes às áreas de conteúdo e à LI com base nestas orientações. Ao associar-se os conteúdos propostos neste Guia das OCEPE ao momento de exploração de um livro de LI estaria a colocar-se em aberto a questão de que a LI poderá ser um promotor de aprendizagens, um meio para pensar e compreender, um potencial veículo da abordagem curricular, pessoal e humana.

Devido ao interesse crescente acerca da LI e da sua envolvimento, 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 os educadores com 20 a 29 anos de serviço são os 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 educadores com mais idade, é o que apresenta 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%). Considerou-se que os educadores com mais anos de serviço e com mais idade são os que procuram uma vertente mais prática de formação (oficinas e workshops) e são também os que aparentemente terão menos formação consistente na área da LI.

Respondendo à questão: Quais as dimensões da percepção 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 socioafetiva, a Expressão e comunicação- área motora, linguagem e comunicação e a Expressão artística e criativa – área cognitiva. Estas três áreas são consideradas pelos educadores como vertentes que podem ser exploradas através da LI. A referência a estudos realizados tendo em consideração o uso da LI como veículo de exploração das diferentes valências do desenvolvimento humano e da aprendizagem são diversas e vão ao encontro desta percepção. Nestes estudos, a ênfase é colocada na importância da exploração da LI, 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 (Loureiro & Rodrigues, 2008; Carvalho, 2010; Elia et al., 2010; Martins, 2011; Lourenço, 2011; Martins & Mendes, 2012; Bataus & Giroto, 2013; Afonso, 2014; Correia, 2014; Flevares & Schiff, 2014).

Face ao que se considerou 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? Conseguiu-se 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, dos 111 educadores 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 LI, são eles o conhecimento do alfabeto, o conhecimento das palavras e histórias e a linguagem verbal.

A formação em LI poderá consolidar o sentimento de competência dos educadores face a outros domínios. Os educadores perceberam o potencial de um livro de LI noutras dimensões como a descoberta pessoal e do conhecimento do mundo – área socioafetiva 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. Considerou-se 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 LI variam em função da idade, dos anos de serviço e das formações que tiveram, ou não, na área? Os educadores com 1 a 8 anos de serviço têm a média mais elevada em relação aos restantes grupos face a considerar que a Descoberta pessoal e de conhecimento do



mundo – área socioafetiva 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 perspetiva quando refere que as questões podem ter interesse e estimular a reflexão e uma organização interna na resposta a dar, mas “o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”, de ludicamente “ser, estar e aprender” (p.31). O estudo de caracterização dos contextos de educação pré-escolar, elaborado com a coordenação de Lima (2014, p.35), realizado com 484 educadores de infância, revela que os educadores “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 dedicam mais tempo durante uma semana regular de trabalho.

Em relação à perceção dos educadores face ao potencial da LI para o desenvolvimento infantil e ter ou não formação verificou-se 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 socioafetiva, 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 facto de se ter ou não formação. A percepção dos educadores 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 explorados mais recentemente em contextos formativos, bem como na formação do educador durante a licenciatura.

Ao tentar 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), chegou-se à conclusão que os resultados são indicadores de diferenças significativas. Nomeadamente no domínio da Expressão artística e criativa, o qual apresenta diferenças significativas quando se compara os educadores que tiveram formação durante a licenciatura com os educadores que tiveram formação em colóquios e congressos. Pode-se considerar que a formação prolongada na área da LI é diferente de 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. Pode-se fazer a ponte com as pesquisas de Brito (2004) que concluiu que os educadores procuram estar atualizadas sobre o tema e que existe um contributo generalizado da formação inicial no interesse pela LI.

Conclusão

Este questionário necessita de futuras investigações, pois consideramos que a aplicação com amostras mais significativas permitirá realizar considerações mais consistentes. Considerou-se pertinente o alargamento deste estudo aos pais de crianças em contexto de jardim de infância, pois são os primeiros mediadores da LI junto dos seus filhos e são potenciais promotores da literacia emergente. No estudo com os pais, pode-se 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.

No entanto, o QCLI pode ser útil para delinear conteúdos formativos para os educadores bem como para o desenvolvimento de novas investigações que permitam confirmar os resultados obtidos e dar seguimento à validação deste instrumento sobre a perceção dos educadores acerca das potencialidades da LI.

É nossa convicção que a formação e a consciencialização do potencial da LI é sempre uma forma de redefinir conceitos e alargar processos de reflexão e intervenção. Pretende-se futuramente propor a elaboração de uma proposta de um guia de apoio para a utilização de qualidade do livro de LI bem como constituir um corpo formativo no âmbito da pertinência do livro e da LI no pré-escolar em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Referências Bibliográficas

- Afonso, D. S. (2014). *O contributo da ilustração para o ensino - aprendizagem da leitura*. Escola Superior de Educação de Beja (Tese de mestrado). <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/4350>
- Albaroado, M. J. (2020). *As histórias para crianças como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças do pré-escolar*. (Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar). <http://hdl.handle.net/10400.15/2819>
- Bajour, C. (2017). *La ofebreteria del silencio. La construccion de lo no dicho en los libros-album*. Comunicarte.
- Bastos, C. Z. (2014). *O desenvolvimento moral na educação infantil: Contribuições da Literatura para a Infância e dos jogos dramáticos e teatrais* (Tese de mestrado). <http://hdl.handle.net/11449/110460>
- Bataus, V., & Giroto, C. G. (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.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand Editora.
- Brito, A. L. (2004). *Literatura para a Infância: Estudo das conceções e vivências numa amostra de educadores* (Tese de mestrado). <http://hdl.handle.net/10316/9614>



- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. & Pianta, R. C. (2001). *Preschool teacher's selfreported beliefs and practices about literacy instructions*. Centre for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Cardona, M. J.; Silva, I. L.; Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, R. P. (2010). *A literatura Infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade de educação infantil*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Tese de Mestrado). 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 F. Viana, E. Coquet, & M. Martins (2005), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5* (pp.139-149). Edições Almedina.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil actual*. Editora Global.
- Correia, C. S. (2014). Relatório da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar: *A pertinência da literatura infantil no percurso de aprendizagem* (Tese de mestrado). <http://hdl.handle.net/10174/13051>
- Elia, I., Heuvel-Panhuizen, M., & Georgiou, A. S. (2010). The role of pictures in Picture books on children's cognitive engagement with mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 125-147.
- Ferreira, A. F. (2013). A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar. *Revista Aprender*, 33, 140-151. <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Flevaras, L. M., & Schiff, J. R. (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). <http://hdl.handle.net/10.3389/fpsyg.2014.00459>
- Garcia, J. A. (1986). *Panorámica historica y actualidad de la lectura*. Fundacion German Sanchez Ruiperez.
- Gomes, J. A. (2013). Literatura para a infância e valores: algumas notas. *Revista Aprender*, 33, 103-106. <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113revista-aprender-n-33>
- Gönen, M. D., 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. <http://www /10.1016/j.sbspro.2009.01.133>
- Gönen, M. D., Ertürk, H. G., & Özen, S. (2011). Examining the Preschool Teachers' use of different approaches in children's literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, <http://doi.org /4098-4104>. 10.1016/j.sbspro.2011.04.422
- Gutfriend, C. (2020). *O terapeuta e o lobo. A utilização do conto na clínica e na escola*. Artmed.
- Lima, I. (coord.), Pinto, A., Grande, C., Cadima, J., Mata, M., Pimentel, J., Marinho, S., Aguiar, C., & Araújo, M. (2014). *Caraterização dos Contextos de Educação Pré-escolar. Inquérito extensivo- relatório final*. FPCEP e ISPA.
- Loureiro, C., & Rodrigues, M. (2008). Os livros de histórias e a matemática. In Viana, Coquet, Martins, & Ramos (coord). *Atas do 7º Encontro Nacional /5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração* (pp 433-441). <http://hdl.handle.net/1822/13555>
- Lourenço, M. A. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz* (Tese de mestrado). <http://hdl.handle.net/10400.6/2105>
- Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no Jardim de Infância. *Aprender*, 33, 25-35. <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revistaaprender-n-33>
- Martins, L. M. (2011). *A transversalidade da Literatura Infantil em contexto pré-escolar* (Tese de mestrado). <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3640>
- Martins, L. M, & Mendes, T. (2012). *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT. <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4121>
- Martins, M. J. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto juvenil. *Revista Aprender*, 33, 11-18. <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- 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. http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf



- Mourato, A. (2016). *Perceção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância*. Tese de Doutoramento em Educação – Psicologia da Educação, Instituto de Educação. FPCE. Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/24342>
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto Editora.
- Santos, F. (1999). *Era uma vez... o conto como organizador do pensamento* (Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa)
- Santos, L. M. (2014). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, 102, 3.
- Santos, M. J. (2013). Do sentir e do significar – Uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional das crianças. *Revista Aprender*, 33, 11-18.
- Silva, T. A. (2010). *Literatura para a Infância e Educação Emocional: A hora do conto e a partilha dos afetos* (Tese de mestrado).
<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/430>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: do passado ao presente, desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 108/109 Maio/Dezembro, 4-14.
- Veloso, R. M. (2007). *Não receita para escolher um bom livro*.
<http://www.casadaleitura.org>
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré-escolar.

<p>QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA Ana Mourato, Carolina Carvalho, Gilda Soromenho</p>

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 : ____

I 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**

QI1. Sinto-me competente a selecionar LI adequada ao desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
QI 2. Reconheço as diferentes componentes da LI (grafismo, ilustração, narrativa e suporte).	1	2	3	4	5
QI 3. Sinto-me competente a explorar o grafismo da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
QI 4. Sinto-me competente a explorar a ilustração da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
QI 5. Sinto-me competente a explorar a narrativa da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5
QI 6. Sinto-me competente a explorar o suporte da LI como forma de valorizar o desenvolvimento e aprendizagem	1	2	3	4	5



II 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:

QII1. Permite explorar conteúdos da educação sexual	1	2	3	4	5	QII 16. Permite explorar e valorizar as tentativas de escrita	1	2	3	4	5
QII 2. Permite desenvolver a procura de soluções	1	2	3	4	5	QII 17. Permite explorar emoções, sonhos e fantasias	1	2	3	4	5
QII 3. Favorece o espírito crítico	1	2	3	4	5	QII 18. Permite explorar os direitos e deveres da criança consigo própria e com os outros	1	2	3	4	5
QII 4. Permite explorar ritmos diferentes de narrativa	1	2	3	4	5	QII 19. Permite explorar noções espaciais	1	2	3	4	5
QII 5. Permite explorar a comunicação verbal/ não-verbal	1	2	3	4	5	QII 20. Permite construir novos textos	1	2	3	4	5
QII 6. Permite explorar o jogo simbólico	1	2	3	4	5	QII 21. Permite compreender as funções da leitura e da escrita	1	2	3	4	5
QII 7. Permite explorar diferentes formas de expressão e comunicação	1	2	3	4	5	QII 22. Permite explorar diferentes formas geométricas	1	2	3	4	5
QII 8. Permite dialogar e partilhar vivências comuns	1	2	3	4	5	QII 23. Permite explorar os conflitos inerentes ao período desenvolvimental	1	2	3	4	5
QII 9. Permite explorar cores/texturas	1	2	3	4	5	QII 24. Permite dar suporte ao desenvolvimento mental	1	2	3	4	5
QII 10. Permite explorar a classificação e nomeação de objetos	1	2	3	4	5	QII 25. Permite dar suporte ao desenvolvimento sociocultural	1	2	3	4	5
QII 11. Permite explorar conteúdos relativos à educação para a saúde	1	2	3	4	5	QII 26. Permite o desenvolvimento da linguagem	1	2	3	4	5
QII 12. Permite explorar conteúdos da escrita	1	2	3	4	5	Grata pela sua disponibilidade.					
QII 13. Permite explorar a leitura das ilustrações	1	2	3	4	5						
QII 14. Permite explorar diferentes tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	1	2	3	4	5						
QII 15. Permite explorar diferentes padrões e logicas subjacentes	1	2	3	4	5						